

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

**INFÂNCIA, DISCURSO E SUBJETIVIDADE:
UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR PARA UMA
NOVA COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS ESCOLARES**

**Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Estudos
Linguísticos, Curso de Pós-Graduação em
Letras, Universidade Federal do Paraná.**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco

CURITIBA

2003

TERMO DE APROVAÇÃO

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

INFÂNCIA, DISCURSO E SUBJETIVIDADE: UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR PARA UMA NOVA COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS ESCOLARES

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Lingüísticos, no Curso de Pós-Graduação de Letras, Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberian Vieira da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof.^a Dr.^a Denise de Camargo
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Gilberto de Castro
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Solange Jobim e Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Curitiba, 12 de dezembro de 2003

*Ao Waldir, Pedro e Lucas.
Se é possível nominar o amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de modo especial, ao professor Carlos Alberto Faraco, pelo dom da palavra, e pela incrível possibilidade de concedê-la enquanto palavra porvir.

Ao corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, pela abertura ao "estrangeirismo", o que tem contribuído sobremaneira com o debate interdisciplinar no campo dos estudos lingüísticos.

Às então estagiárias Andressa, Vitória e Viviane, atuais colegas, pela absoluta dedicação ao estágio desenvolvido na escola, entre tantos outros exigidos em final de curso.

Aos meus pais, João (*in memoriam*) e Carmela, por terem sonhado com o texto primeiro.

Às amigas Denise e Yara, por terem impedido que alguma nova certeza se assentasse no lugar de antigas verdades.

Ao Odair, pela atenção e cuidado com nossa história, memória e desmemória ao longo do curso.

Aos doze anos pintava como adulto
...e levei a vida toda para pintar como criança.

(Pablo Picasso)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE 1	
1 INFÂNCIA, DISCURSO E SUBJETIVIDADE	4
1.1 INFÂNCIA E CONHECIMENTO: COMO SE ORIGINA ESSA RELAÇÃO.....	6
1.2 A INFÂNCIA: QUE TEMPO E LUGAR É ESSE?.....	13
1.3 A PSICOLOGIA E OS DISCURSOS SOBRE A CRIANÇA NA ESCOLA: O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O MITO DA EVOLUÇÃO	21
1.4 O ENSINO ESCOLAR E A RELAÇÃO CRIANÇA-ESCOLA: O QUE É (IN)VISÍVEL NESSA RELAÇÃO	24
2 O DISCURSO: DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DISCURSIVAS SOBRE A INFÂNCIA.....	34
2.1 ORALIDADE.....	36
2.2 LÍNGUA ESCRITA	42
2.3 A LINGUAGEM CONCEBIDA COMO ATIVIDADE	49
2.4 A LINGUAGEM COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS.....	70
2.4.1 O Conceito de Discurso para Michael Foucault	70
2.4.2 O Conceito de Discurso para Michel Pêcheux	79
2.4.3 O Discurso para Mikhail Bakhtin.....	84
3 O MUNDO MODERNO: A SUBJETIVIDADE E SUAS MÁSCARAS.....	96
4 A PSICOLOGIA NA ESCOLA: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E/OU PRÁTICAS DISCURSIVAS	108
5 A BUSCA DE UM OUTRO OLHAR.....	123
PARTE 2	
1 A NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA.....	127
2 OS TEXTOS – MÚLTIPLOS REGISTROS	131
3 OS PROTAGONISTAS	135

4	A DIMENSÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM E AS INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS.....	137
5	O PESQUISADOR: UM LUGAR E UM COMPROMISSO	139
6	A ESTÉTICA E A COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS HUMANAS – FUNDAMENTANDO OS CAMINHOS POSSÍVEIS	144
 PARTE 3		
1	A ESCRITA DO MUNDO E SEUS SENTIDOS	156
1.1	POR QUE UMA OFICINA DE CONTOS?	156
1.2	INFÂNCIA, ESCOLA E LETRAMENTO: UM ENCONTRO COM HORA MARCADA	158
1.3	LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA ÀS VOLTAS COM "SEU(S) SUJEITO(S)"	164
1.4	ENREDOS DA PRÁTICA	174
1.4.1	A Oficina de Contos	174
1.4.2	A Oficina de Letras	178
1.4.2.1	A Oficina de Letras no CBI-A	179
1.4.2.2	A Oficina de Letras no CBI-B	182
1.5	AS AVALIAÇÕES DAS OFICINAS E A POSIÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS DIANTE DOS SENTIDOS QUE CONSTITUEM A DEMANDA PARA A PSICOLOGIA NA ESCOLA.....	185
1.6	NARRATIVA, HISTÓRIA E MEMÓRIA: A DIFERENÇA E SEUS SENTIDOS.....	191
1.6.1	A Experiência de Si Mesmo na Escola e os Primeiros Textos de Identidade	199
1.6.2	Diferença e Partilha	201
1.6.3	A Criança, Nosso Outro: o Conceito de Alteridade na Estética Bakhtiniana.....	206
1.7	A DIFERENÇA SEMPRE GANHA UM NOME. ELE PODE TORNAR-SE A ORIGEM SIMBÓLICA DA VIOLÊNCIA	208
2	IDENTIDADES SITIADAS, ALTERIDADES EM RUÍNAS	212
2.1	IDENTIDADES E DISCURSO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM CONVITE AO DIÁLOGO	212
2.2	ENREDOS DA PRÁTICA	217

2.3	IDENTIDADE – RESSONÂNCIAS DA VOZ QUE CONVOCA A INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA.....	222
2.4	IDENTIDADE DOCENTE: UMA IDENTIDADE MAIS QUE NORMAL	226
2.5	IDENTIDADE, ESTEREOTIPIA E MESMIDADE: EFEITOS DA TRADUÇÃO/ REPRESENTAÇÃO DA ALTERIDADE.....	232
2.6	A CRIANÇA: ESTEREÓTIPO DA IMATURIDADE	250
2.7	A ESCOLA E A PRODUÇÃO DA VIDA: FUTURO OU PORVIR?	258
2.8	O DOM DA TRANSMISSÃO OU DA POSSIBILIDADE DA MORTALIDADE	263
3	O COTIDIANO EM CENA	268
3.1	POR QUE UMA OFICINA DE TEATRO?.....	268
3.2	ENREDOS DA PRÁTICA	271
3.2.1	A Narrativa da 5. ^a Série A.....	271
3.2.2	A Narrativa da 5. ^a Série C.....	276
3.3	ESTAGIÁRIAS E ALUNOS – UM DIÁLOGO ENTRE VIDA E ARTE.....	281
3.4	AS RELAÇÕES NA ESCOLA: UMA DENÚNCIA ÉTICA NA VOZ ESCOLAR.....	285
	ÚLTIMAS NOTAS	300
	REFERÊNCIAS	316

LISTA DE QUADROS

1	NÚMERO DE REUNIÕES REALIZADAS	131
2	OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELAS ESTAGIÁRIAS	132
3	ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES.....	133
4	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS TURMAS PELAS ESTAGIÁRIAS	133
5	OFICINAS DE CONTOS DESENVOLVIDAS	134
6	OFICINAS DE LETRAS DESENVOLVIDAS.....	134
7	OFICINAS DE TEATRO DESENVOLVIDAS	134
8	PROJETO DE IDENTIDADES ESCOLARES.....	134

RESUMO

Este trabalho investiga as origens da relação entre infância e conhecimento na Modernidade, em busca da configuração do lugar discursivo que a criança ocupa nas práticas pedagógicas contemporâneas. Discute o papel normalizador dessas práticas e os processos sociais de inclusão e exclusão delas decorrentes. Delineia uma metodologia de análise e intervenção aos problemas escolares como parte de uma prática de estágio profissional em Psicologia Escolar, efetivada no ano de 2001, com fundamento em um paradigma estético da Psicologia. A partir dessa prática e de conceitos bakhtinianos e foucaultianos procede à análise dos sentidos que recobrem a experiência da criança na escola, em relação a si mesma, aos outros e ao mundo. Esta análise relaciona práticas de letramento escolar e a constituição de identidades individuais e coletivas como efeito do discurso da norma, retomando, sob o mesmo princípio de análise, problemas escolares mais individualizados nas séries iniciais do ensino fundamental e problemas coletivos nas séries mais avançadas, como a indisciplina. Aponta a necessidade de uma prática analítica sobre os modos de interpretação da experiência da criança na escola, especialmente quanto às noções de sujeito e subjetividade dominantes nos discursos da educação.

Palavras-chave: Infância e discurso; Discurso pedagógico; Problemas escolares; Produção subjetiva na escola; Identidades especiais; Letramento; Exclusão escolar; Paradigma estético; Alteridade.

ABSTRACT

Seeking children discursive place in the contemporaneous pedagogic practice, the present work investigates the origin of childhood-knowledge relationship in Modern Times. It discusses such practice role in establishing norms and the social inclusion-exclusion process arising out of it. This work also designs an analysis-intervention methodology for school problems as a part of School Psychology professional training, in force since 2001, based on a Psychology esthetic paradigm. Based on this practice and on the bakhtinian and foucaultian concepts, we analyzed the meanings of children school experiences regarding the children themselves and their relationship with the others and the world. Such analysis establishes a relationship between school literacy practices and collective and individual identities as an effect of norm discourse. Pursuant to the same analysis principles, it also recovers more individualized school problems found in the initial years of fundamental education and collective problems, such as indiscipline, found in its last years. The present work also points out the need of an analytical practice on the interpretation of children school experiences, especially concerning subject and subjective notions which dominates education discourses.

Key-words: Childhood and discourse; Pedagogic discourse; School problems; Subjective production at school; Identity; Literacy; School exclusion; Esthetic paradigm; Alterity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga as práticas discursivas dominantes na escola e suas relações com modos de subjetivação infantil presentes no cotidiano escolar. Ele vai ao encontro da palavra. Para isso, aceitamos o desafio do poeta:

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade, **A procura da poesia**)

Assim, colocamo-nos em um exercício exaustivo de pesquisa teórica a fim de construir um quadro que pudesse refletir histórica e culturalmente o lugar discursivo que a criança ocupa nas práticas sociais contemporâneas, instaurando a dúvida em relação aos modos de concebê-la – ser raciocinante normal –, bem como de conceber a linguagem, em seu caráter de transparência, em que não se põe em dúvida aquilo que se vê ou se lê.

Em consequência, a escolha metodológica de nossa pesquisa de campo levou-nos a um desvio do olhar, assim como a um outro olhar sobre os desvios, que nos permitiu ressignificá-los como núcleo constitutivo das reflexões sobre a criança e a linguagem.

Sem poder seguir de outro modo, as palavras das crianças não nos pouparam das perguntas fundamentais a que nos propusemos ao longo do texto, e que nos conduziram, ao final, ao único tipo de resposta possível, aquela que impede que se cessem as questões, pois estas não comportam respostas que as encerrem, apenas possibilitam repô-las no cenário de nossos debates, indagando-nos sobre as verdades dos nossos discursos acerca de nós mesmos. Os textos das crianças nos convocam!

Eu sou uma menina muito dedicada aos estudos, gosto muito de respeitar os outros. Quer descobrir por que sou assim?

A resposta é: respeitar os outros é muito bom. Sou assim porque tenho uma boa mãe, que me ensinou o que deve fazer e o que não deve fazer e também a respeitar.

Então imagine se todos não respeitassem os outros! Também não posso ser de outro jeito. Para começar tenho uma boa professora e bons colegas, sabe, porque isso é a educação e o respeito.

Minha professora é uma boa amiga, me respeita, é muito educada, gosto muito dela. E por isso que aprendi a escrever e a ler. Agora estou até aqui, pelo respeito que tenho. Eu me acho muito legal mas às vezes me acho tão chata...

No começo das aulas me senti muito só. Mas agora tenho muitos colegas, como a Michele, uma boa amiga, muito legal. A amizade é uma coisa mais legal na vida, quanto mais você faz mais você quer fazer.

O carinho é uma coisa gostosa que uma criança sempre quer. O amor é muito difícil de se ver aqui nesse mundo. Mas tudo isso eu fiz para ter muitos amigos e amigas como você, professora Viviane, é uma pessoa muito legal.

(Texto produzido por uma aluna da 4.^a série, durante a oficina de letras)

O presente trabalho está estruturado em três partes. A primeira reúne elementos teóricos e fundamentos históricos que levam a uma análise de configurações epistemológicas possíveis na relação entre a criança e o conhecimento na instituição escolar. A análise dessa relação traz embutido um recorte sobre os seus efeitos para os processos sociais de exclusão. O olhar cuidadoso sobre as teorias e seus métodos nos conduz à discussão dos discursos sobre a criança, seus sentidos e seus efeitos sobre os modos de subjetivação preconizados na escola, aprofundando o debate sobre as relações entre sentido e subjetividade. No final desta parte tecemos uma crítica em relação às práticas da psicologia na escola, preparando o leitor para o desafio presente na segunda parte: a construção de uma metodologia de intervenção, com base em um paradigma estético. A terceira parte traz o relato e a análise da experiência vivida pelos estagiários de Psicologia e pelos alunos de uma escola pública de Curitiba, mediante um trabalho de Oficinas de Contos e Letras, de Identidades e de Teatro.

Arriscamo-nos a afirmar, de antemão, que este trabalho permitiu-nos anunciar uma forma de análise que nos levou não a falar da criança, ou sobre a criança, mas, por meio de seus textos, enquanto alteridade dialógica, a sacudir em nós o lugar discursivo em que a colocamos.

PARTE 1



N. Andry. *A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir nas Crianças a Deformidade do Corpo.*

A visibilidade é uma armadilha.

Michel Foucault, *Vigiar e punir.*

1 INFÂNCIA, DISCURSO E SUBJETIVIDADE

As discussões teóricas deste trabalho decorrem da busca de novos caminhos que direcionem a análise da infância na sociedade contemporânea, o questionamento do lugar que a criança vem ocupando nos discursos do mundo moderno e seus efeitos nas formas de subjetivação infantil.

Ao testemunhar, nos últimos anos, um dos caminhos de inserção da criança no mundo moderno, o processo de escolarização e de letramento, que se dá, via de regra, na instituição escolar, têm-nos gerado indagações persistentes os processos de exclusão constatados. Trata-se, inicialmente, de crianças que trocam letras ao escrever, que não lêem, ou não se concentram, são agitadas e agressivas, etc. Mais tarde, professores queixam-se de alunos em ciclos avançados com os mesmos problemas: lêem mal, ainda não escrevem, e constituem não mais fenômenos isolados, mas turmas inteiras de crianças problemáticas ou indisciplinadas. Impulsionam as questões teóricas deste texto problemas de leitura e escrita, indisciplina, deficiências, dislexias, enfim, problemas de um modo geral que afligem o cotidiano das relações escolares e que representam as mais diversas formas de fracasso escolar, normalmente atribuídas às crianças.

Não se trata de um campo novo de investigação, pois são inúmeros os estudos acerca desta problemática. Trata-se, além disso, de fenômenos tipicamente multidisciplinares, que há muitos anos são objeto de preocupação de diversos campos de saber – medicina, psicologia, fonoaudiologia, lingüística, pedagogia –, sendo submetidos aos mais diversos tipos de análise, desde as clássicas análises neurofuncionais até as sofisticadas análises institucionais. Entretanto, as inúmeras tentativas de submetê-los a regularidades, seja diagnóstica ou interventiva, seja terapêutica/individual ou política/institucional, parecem não conseguir apreendê-los em sua complexidade histórica e social. Esses fenômenos persistem, insistem em se anunciarem presentes, bimestre a bimestre, ano após ano.

A persistência, a reincidência desses fenômenos convidam-nos a questionar se nossos conceitos, se a forma de nos aproximarmos desses problemas, se nossos métodos de investigação e intervenção não têm sido equivocados. Levam-nos também a perguntar se os pressupostos que direcionam tais análises não têm resultado no fortalecimento da barra que separa o normal e o patológico nos espaços escolares.

Tal suspeita conduz nossa investigação à relação entre conhecimento e infância na instituição escolar, colocando em evidência a relação entre as instituições da Modernidade e a singularidade humana e, especificamente, a relação da criança com a escola na sociedade contemporânea, diante do que se pergunta: A instituição escolar, com seus ares de Modernidade, tem conseguido diferenciar-se das rotinas serializadas e da soberania das técnicas em detrimento da singularidade infantil? Tem interpretado as expressões diferenciadas das crianças mediante as exigências dos conteúdos como formas singulares de expressão? Como tem reagido diante das exigências de produção de conteúdos normatizados em face dos alunos que se distinguem por apresentarem deficiências, distúrbios e outros problemas que os têm tornado inaptos à carreira escolar? Continua investindo em técnicas restauradoras (individuais ou grupais) a fim de assegurar a estes alunos um ritmo igual ao dos normais? Permanece interpretando as diferenças sob um sentido de adaptação/inadaptação a uma trajetória de socialização da criança, reafirmando teorias científicas de desenvolvimento e de aprendizagem que ocultam as contradições presentes nas explicações para as diferenças, naturalizando-as, reificando-as em favor de uma certa concepção de ser humano e de sociedade que prima por ocultar seus conflitos, transformando-os, em última análise, em transtornos internos e individuais?

Nossa suspeita é de que, a cada dia, inúmeras novidades tecnológicas são criadas, todas no sentido de restaurar a ordem, afinar o coro, harmonizar a marcha que delimita o espaço de normalização escolar, somando-se a estratégias que delimitam as fronteiras entre o normal e o patológico. E, se se deseja flexibilizar essas

fronteiras, como enfrentar as semióticas dominantes na sociedade, reafirmadas pelos conhecimentos científicos e por seu valor de verdade?

As questões levantadas sugerem inúmeros caminhos; todos, sem dúvida, complexos. Poderíamos tratar de uma patologia específica, como a dislexia ou a deficiência mental, ou de aspectos centrais destes quadros, como a linguagem. No entanto, o caminho escolhido tem outra direção: interessa-nos analisar a relação entre as práticas sociais e pedagógicas e os conhecimentos sobre a infância na contemporaneidade, bem como os efeitos desses conhecimentos sobre o discurso escolar/pedagógico. De que modo este discurso, constituído e constitutivo das práticas sociais contemporâneas, retrata a criança no mundo moderno?

Pretende-se dar visibilidade às práticas discursivas sobre a criança, ao seu desenvolvimento e educação, aos problemas escolares, ou seja, aos efeitos dessas práticas sobre o cotidiano das crianças, e especialmente aos processos de exclusão escolar.

Desse modo, nossa tarefa preliminar é investigar o processo histórico da Modernidade e a noção de infância dele decorrente, seu surgimento e sua inserção nas práticas discursivas contemporâneas, sua relação com o modo dominante de conhecimento e o processo de desenvolvimento da razão iluminista. Dessa tarefa decorre o direcionamento da análise das práticas contemporâneas em relação aos processos patológicos, não em seu caráter etiológico, neurológico, nosológico, mas em seu sentido e em seus efeitos constitutivos da realidade da infância.

1.1 INFÂNCIA E CONHECIMENTO: COMO SE ORIGINA ESSA RELAÇÃO

O conhecimento da infância, da saúde, do desenvolvimento e da educação da criança esteve, no último século, nas mãos de especialistas, que cuidaram de sua sobrevivência e de sua educação de modo a garantir-lhe a passagem, em outros tempos tão difícil, para a vida adulta. A criança, tal qual o ser humano de modo

geral, torna-se, como consequência do projeto iluminista, passível de investigação científica e se ajusta ao modelo axiomático das ciências naturais.

O Iluminismo, segundo Horkheimer e Adorno (1985), pode ser compreendido como uma tradição cultural que se define pela postura crítica e pelo combate a todas as tradições. Tem por objetivo libertar o ser humano para o desempenho, e, com seu poder técnico e manipulatório sobre a natureza, domá-la e submetê-la às suas próprias finalidades. Os temores das forças obscuras que dominavam até então devem ceder ante a crítica livre e racional, da qual se espera a quebra de todos os bloqueios que limitem o progresso de seu domínio técnico e prático.

Essa tradição cultural teve como prática a incessante separação entre sujeito e objeto. Ambos purificados e abstraídos de suas determinações no fundo comum, na experiência, para se defrontarem com entidades auto-subsistentes e antagônicas no contexto das práticas produtivas e dos procedimentos científicos.

Tem seu ponto culminante na Idade Moderna, trazendo a exaltação do sujeito como senhor do universo, e também como precondition para o exercício do poder – a exaltação do objeto. Conhecer representou, para esse projeto, dominar a realidade, suplantar a tensão entre arcaico/moderno, mito/razão, no sentido de ir da submissão ao senhorio, sendo o saber o principal instrumento de exploração da realidade.

A partir desse projeto a criança passa a ser reconhecida como objeto de estudo da ciência, e o conhecimento acerca da infância, acompanhando a evolução do pensamento ocidental, deixa de ser do domínio mítico e desconhecido para tornar-se objeto da razão instrumental.

Contudo, a hegemonia da razão – única forma de conhecer e dominar as forças da natureza – impõe consequências necessárias, como a unidade do método e do objeto, o que implica a abstração da diversidade do objeto a uma unidade que permita correspondência método-objeto. Assim, o conceito moderno de ciência assume a verdade como certeza, em sua tarefa de organizar e catalogar o real, transformando a relação do ser humano e seus modos de produção.

O nascimento da Modernidade, desse modo, apresenta o problema do conhecimento da criança como tarefa da ciência e se depara com a seguinte contradição: para conhecê-la deve tomá-la como outro objeto qualquer, abstraindo-a de sua realidade, universalizando-a, unificando-a em modelos que acabam por traçar uma certa trajetória comum. Se conhecer é dominar a natureza e seus objetos, conhecer é também controlar. Assim, essa ciência que conhece acaba também por controlar e prescrever o desenvolvimento infantil.

Ademais, esse modelo de ciência, ao estudar o ser humano, adere ao estilo de pensamento das ciências naturais e propicia uma série de reificações que acabam por desumanizar o indivíduo, da mesma forma que os sistemas políticos e ideológicos o fazem. Adere a um universo de pensamento formal, aproximando as pessoas das coisas e apagando suas diferenças. Os fenômenos humanos são muitas vezes naturalizados para melhor enquadramento nos moldes de pesquisa dominante. Como consequência, perde-se de vista o laço entre o ser humano e a sua experiência cotidiana. Tal ciência, nesse caso, trata do seu objeto – a criança – como outro objeto qualquer; para isso, emudece-o.

Acrescente-se que, ao incorporar a natureza humana em uma análise científica, isto é feito a partir da biologia, que carrega todo o reducionismo e o determinismo biológico – a natureza humana é definida pelos nossos genes. Na biologia a herança genética é invocada como expressão de inevitabilidade; portanto, não há o que discutir. Entre as consequências disso pode-se ressaltar a redução da análise dos fenômenos sociais a uma somatória de comportamentos individuais, estes tratados como coisas e reificados como propriedades localizadas no cérebro de indivíduos particulares, passíveis de mensuração por meio de uma escala qualquer. Estabelecem-se, assim, normas gerais para as propriedades, sendo qualquer desvio à norma, num indivíduo, interpretado como *anomalia*, que pode refletir problemas médicos dos quais o indivíduo deve ser tratado. Tais características reificadas e identificadas em termos médicos são *causadas* por acontecimentos no cérebro dos indivíduos.

O determinismo biológico, ao definir as características do comportamento humano como naturais, como biologicamente determinadas, inevitáveis e imutáveis, imputa os problemas sociais à natureza. Oculta, portanto, os conflitos geradores de desigualdades humanas, constitutivos de modos de subjetivação. A causa de uma dificuldade ou de uma deficiência é interpretada, quase sem exceção, por sua natureza genética ou orgânica e relacionada ao desempenho individual da criança. Um notável exemplo é o caso relatado por Kassir (2000, p.45) de um adolescente com diagnóstico de atrofia de nervo óptico em ambos os olhos, retardo do desenvolvimento neuropsicomotor e microcefalia, seqüela de sífilis congênita. A análise do discurso do menino mostra que ele assume para si a responsabilidade de sua deficiência e atribui sua incapacidade visual à impossibilidade de aprender a andar. Esse discurso aparece também na família, quando seu pai se responsabiliza e se revolta contra si mesmo pelo nascimento do filho deficiente, por ter transmitido sífilis à mãe durante a gestação. A dor e a revolta surgem contra si mesmo e não contra as circunstâncias sociais. As condições de carência dos serviços de saúde públicos, que deveriam oferecer exames necessários a uma gestação saudável, dão lugar a um pensamento que valoriza a ação e a responsabilidade individuais. Cabe às famílias se recolherem às suas árvores genéticas, conformarem-se, elaborarem suas culpas e, quase sempre, se calarem.

A incorporação do pensamento naturalista às ciências humanas insere-se (reflete e refrata) na análise do fracasso escolar, ressaltando o valor do mérito individual e difundindo a responsabilidade familiar como causa de problemas e deficiências que se tornam impeditivos da carreira escolar das crianças.

O desenvolvimento acentuado das tecnologias, as descobertas científicas, as mudanças nas forças produtivas e a crença no movimento natural e espontâneo da sociedade, sob o discurso da Modernidade e racionalidade, atravessam o século XX reafirmando o pensamento hegemônico contemporâneo.

Os estudos sobre a criança, inicialmente em suas características descritivas e empíricas, passando pelos modelos universalizantes, até as mais

sofisticadas arquitetônicas cerebrais que aproximam o ser humano da máquina – a metáfora do computador –, embora simuladamente sociais, não deixaram, nem de longe, suas bases estruturadas no naturalismo e no determinismo biológico. Essa afirmação parece desconhecer a última geração de modelos teóricos baseados em equipamentos históricos e sociais, como os interacionismos e construtivismos. Entretanto, basta que se apresente à escola uma criança portadora de algum tipo de doença ou deficiência para que os tratados sociais de tais teorias comecem a ruir, pois em pouco tempo volta-se para o tipo de síndrome, suas relações comportamentais e as pressuposições decorrentes acerca do futuro desempenho de seu portador. E mais, todo tipo de fracasso em relação ao planejamento pedagógico é logo atribuído à síndrome da criança. Ou seja, a análise cotidiana do fracasso escolar parece condenada ao signo da patologia individual. E esse procedimento parece tão natural quanto a chuva ou o vento. Embora o ser humano seja de um domínio imprevisível, as teorias parecem dominá-lo, controlá-lo e determiná-lo.

Tal suspeita leva-nos a afirmar que corremos o risco de termos nos deixado falar pelos grandes sistemas teóricos, que em última instância não apenas falaram por nós, mas por aqueles que consideramos sem voz, nossos *enfants* (sem fala), que tão logo comecem a falar devem afinar-se ao coro univocal do discurso pedagógico; ou por aqueles que, impedidos de falar "naturalmente", são mais facilmente colocados à margem de um movimento natural e espontâneo de desenvolvimento da sociedade, em que devem triunfar os mais capazes, em função de suas potencialidades.

Se no século XVIII triunfou o movimento intelectual e cultural em sua pretensão de dominar a problemática do homem pela razão, com a biologia do século XIX esse projeto se concretizou. A crise social desencadeada pela Revolução Industrial na virada do século XVIII para o XIX, o sistema econômico e político que passa a triunfar, aliados à consolidação do método científico como meio de interpretação da realidade, consolidam novas formas de organização social, provocando o nascimento da sociedade moderna.

É também nesse bojo que a liberdade, fundamentada juridicamente, ganha sentido com base na igualdade, assegurando a proteção de determinados interesses em nome dos interesses de todos os indivíduos. Nasce também uma outra ordem para explicar as desigualdades, a qual, inscrita em um ideal de ordem e progresso, acaba por definir um novo modo de conhecer o ser humano, que o prescreve, que o idealiza, e que quanto mais o investiga mais se distancia de sua vivência cotidiana.

A sociedade regulada e planificada acaba por submeter o ser humano ao mais estrito controle, trazendo como consequência para as ciências humanas uma definição de homem que peca por omiti-lo, ou uma ciência que o define pela sua ausência.

Testemunhamos, assim, inúmeras análises que insistem em buscar a criança onde ela se iguala – nas fases, etapas e médias padronizadas, nas notas, nos quadros patológicos, nas síndromes –, ou seja, justamente onde ela se esconde. Análises que descartam a criança, seu dizer, seu saber, em favor de um saber que a delimita, que a prescreve para a vida e que a emudece.

Esse modo hegemônico de conhecer a criança atravessou o século XX de forma soberana, especialmente na instituição escolar, e de forma absoluta no trato das desigualdades decorrentes de diferenças físicas, sensoriais ou neurológicas.

Concluída a tarefa inicial de anunciar a forma de conhecimento dominante sobre a criança na realidade escolar relacionando-a ao desenvolvimento da razão iluminista, bem como a crítica a esse modo dominante, pretende-se delinear um outro caminho a ser seguido: encontrar um elemento de análise que permita captar a singularidade humana que se revela em absoluta vinculação com o coletivo, sem abandonar a complexidade com que se inscreve.

Para Bakhtin (1992), o que diferencia as ciências humanas das ciências exatas é o **sentido**, o qual não pode se adequar aos critérios de cientificidade das ciências exatas. As ciências exatas estabelecem-se frente a uma *coisa muda*. Mas o sujeito, permanecendo sujeito, não pode ficar mudo; o conhecimento que se tem

dele só pode ser dialógico: as ciências humanas estabelecem-se no encontro de sujeitos, de entes que falam e não devem ser tornados mudos.

Teorias como essa já nos convenceram, por um lado, de que é preciso restabelecer o laço entre o ser humano e a vida, e que esse laço só se estabelece pela via da linguagem; não a linguagem reduzida a um veículo de comunicação, mas por sua dimensão polissêmica, em sua potencialidade constitutiva e instauradora dos múltiplos sentidos que constituem a vivência cotidiana do ser humano.

Por outro lado, eleger a relação entre o ser humano e a vida via processos de significação requer uma revisão da forma como temos tratado a linguagem, que, quando reduzida ao sistema lingüístico, comporta somente uma semântica de base lógica. Conseqüentemente, perde-se o elo de possível compreensão das relações entre a linguagem e os modos de subjetivação.

É a análise do sentido – matéria-prima social-humana, polissêmica, efêmera – que instaura a relação do ser humano com a vida; que diferencia o singular do coletivo. Essa dimensão tem por fundamento a intersubjetividade, a relevância da alteridade para a compreensão das realidades humanas.

A análise dos problemas escolares a que nos propomos aqui passa, inicialmente, por sua identificação e reconhecimento em um quadro que se aproxima aos modos dominantes de produção de conhecimento nas ciências humanas atrelados a uma visão de ser humano e de sociedade que prima por sua exclusão.

Passamos a analisar esse modo de conhecimento dominante como um discurso ligado ao poder e à verdade, constitutivo das práticas pedagógicas e dos processos de inclusão e exclusão delas decorrentes. Para discutir a problemática acima descrita, partimos da análise dos pressupostos de diferentes teorias da infância e da linguagem que circulam no discurso escolar. Ao proceder à análise dos discursos que predominam na escola e das conseqüentes práticas pedagógicas, percebemos, também, a necessidade de tratar com rigor a linguagem e o discurso, definindo de antemão o caminho a seguir, sem lançar expectativas de análises gramaticais ou formais. Interessa-nos entender as práticas discursivas como ações

humanas que se dão no entorno de um sentido que é atribuído pela linguagem, ou seja, a língua como realidade vivida. A análise do sentido nos coloca como desafio revisitar as teorias que tratam dos processos de significação e de modos de subjetivação decorrentes. Alguns pontos essenciais deverão rastrear as análises. São eles: a compreensão que se tem da infância no mundo moderno, especialmente na instituição escolar; a definição de língua/linguagem e dos processos de significação; e a constituição de subjetividades, os sentidos atribuídos aos modos de produção infantil no cotidiano escolar.

1.2 A INFÂNCIA: QUE TEMPO E LUGAR É ESSE?

A infância tem estado presente nos debates das mais diferentes esferas de nossa sociedade, nas ciências políticas e econômicas, sociais e humanas, jurídicas, entre outras, na arte, na religião, nos planos e programas governamentais, tematizando dramas diversos no nosso cotidiano – delinquência, droga, reprovação escolar, abandono, adoção, seqüestro. Dentre os temas que protagonizam o debate intelectual e científico do mundo moderno está a criança, exigindo que muitos saberes se mobilizem em seu favor. No entanto, pergunta-se até que ponto a centralidade que ela vem ocupando nesses discursos é realmente reveladora de suas vozes, sofrimentos e desejos. Ao falar *à/sobre/da* criança estamos, de fato, nos colocando ao seu lado, temos realmente falado *com* nossas crianças? Ou estão elas sempre atrás – das carteiras escolares, dos aparelhos médicos, dos testes, das grades, etc. – ou abaixo (pequena, menor, rebelde, imatura, concreta) de nós? Temos sido humanos e sensíveis em nossas relações com nossos *menores*, ou nosso discurso sobre a *infantilização* da criança tem ocultado uma prática de distanciamento, indiferença e abandono?

Nossos discursos sobre a infância têm *revelado* a compreensão que temos da criança e de suas relações com o conhecimento, com a cultura e com suas formas de subjetivação na sociedade. Contudo, temos escutado nossas crianças para que possamos falar delas? Ou as formas de falar sobre a criança em nossa

cultura – a mídia, a pedagogia, a psicologia, a ciência em geral – têm atravessado o nosso diálogo e o nosso olhar? De que forma esses discursos cristalizados e marcados por forças institucionais: o poder judiciário, que lhe confere o estatuto de menoridade; a escola, que a transforma em um ser racional; a família, que a educa, etc. se impõem em nossa relação, impedindo-nos de alcançar seu saber, seu dizer, sua angústia e dor, diante de um mundo que a coloca em relação de desigualdade frente ao adulto que fala *sobre ela*, mas que pouco fala *com ela*.

As definições utilizadas na Modernidade acerca das crianças normalmente apontam para uma diferença marcante que coincide com sua entrada no processo formal de ensino. Até esse momento, normalmente identificado como a primeira infância ou idade pré-escolar, a criança costuma ser definida como ser irracional, cuja racionalidade lhe será atribuída mais tarde, pela escola. Nos anos pré-escolares suas ações impulsivas e emocionais – a criança diz o que sente e o que pensa – são toleradas, estão protegidas, de certo modo e em certa medida, pelo mundo que a cerca. A partir de então o modo de inserção cultural da criança modifica-se, ocorrendo, via de regra, por meio do processo de aquisição do conhecimento formal, normalmente na instituição escolar.

A criança passa a acessar processos de conhecimento mais complexos de sua cultura e, para tanto, deve "auto-regular-se"; seu pensamento já não é mais distorcido pela percepção "egocêntrica"; tem de abrir mão de seus "desejos", ou seja, já não pode mais pensar do seu modo; sua sexualidade entra em "latência", deve reprimir seus "impulsos mais primitivos" e sua "identidade sexual" já está estabelecida; a inteligência já "opera e co-opera"; "entende regras" e é capaz de submeter-se a elas. Pode aprender uma coisa de cada vez, uma após a outra, sua atenção é "seletiva", portanto deve concentrar-se; constrói hipóteses com relativa autonomia sobre o que lhe é perguntado, pois autonomia para pensar só terá mais tarde, no período "operatório-formal". Também tem independência sobre seus hábitos de higiene, seus materiais escolares e tarefas. Sem dúvida os tempos de "jardim da infância" deixam saudades, e são substituídos por formas de

relacionamento radicalmente opostas, exigindo da criança controle, abdicação, resignação, assujeitamento, (re)definição de seu lugar no mundo. Afinal, atingiu uma suposta "maturidade", que lhe assegura suportar tudo isso.

Como ficam, contudo, aquelas crianças que escapam às novas configurações que devem controlar as suas relações com o mundo? Aquelas que dão passos mais lentos ou mais rápidos? As que ainda choram porque perdem no jogo? Que não suportam a dureza das regras, inclusive as ortográficas? Que não controlam os esfínteres, que se masturbam, etc.?

Que efeitos esse novo universo de relações, de sentidos, de discursos, de produção de linguagem entre sujeitos organizados socialmente, que habita o interior da escola, tem sobre as formas de subjetivação da criança? De que forma a definição dos bons e maus alunos, fortes e fracos, disléxicos e hiperléxicos, deficientes e eficientes, gerada no espaço escolar, pode promover novas configurações das subjetividades infantis? E, ainda, como as teorias da infância vêm contribuindo para a análise de aspectos constitutivos de subjetividades no interior da escola? Quais suas relações com a criação de tais categorias? A escola tem refletido sobre seu papel na constituição da subjetividade infantil? Por que muitas crianças não aprendem nesses espaços que se propõem educar? Ou melhor, o que elas aprendem quando não aprendem?

Inúmeras são as definições teórico-científicas que embasam as pedagogias da criança, as quais se diferenciam por suas práticas metodológicas, embora se igualem, a maioria, em seus projetos, todos empenhados em transformar nossos *enfants* em seres dotados de razão. O que precisa ser evidenciado, no entanto, é que a noção de infância, aparentemente natural e a-temporal, é relativamente nova, como nos mostra o historiador francês Philippe Ariès, e conseqüente ao triunfo do individualismo burguês do Ocidente e seus ideais de felicidade e emancipação. Sua emergência está localizada no século XVIII. Trata-se, segundo o estudo iconográfico do autor, de uma noção profundamente histórica.

Ariès (1981) mostra que o sentimento da infância, a consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto não existia até a Idade Medieval. Ela ingressava no mundo dos adultos e não se distinguia mais dele. Quando pequena não contava, pois podia desaparecer devido ao alto nível de mortalidade. Quando superava esse período de sobrevivência quase improvável, misturava-se e se confundia com os adultos.

Um novo sentimento em relação à criança, contraditório em sua natureza, começa a surgir a partir do século XVI, a paparicação, justamente atribuído às mães e amas, vindo com ele também o sentimento de exasperação, que revela uma sensibilidade à presença da criança, o que a torna indesejável junto aos adultos. O sentimento de paparicação para com as crianças causa repugnância em educadores e moralistas do século XVII e vai inspirar toda a educação até o século XX. O apego à infância, sua particularidade, não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas do interesse psicológico e da preocupação moral. Ela passa a representar um tempo de insipidez que repugna a razão: "Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos" (citado por Ariès, 1981, da obra de Balthazar Gratien). A preocupação é no sentido de torná-las pessoas honradas e probas; homens racionais.

Os dois sentimentos da infância que surgem nos séculos XVI e XVII têm origens contraditórias. Um deles vem do seio da família, e o outro, diferentemente, surge de fontes exteriores, dos eclesiásticos, alguns raros homens da lei do século XVI e dos moralistas do século XVII, voltados para a disciplina e a racionalidade dos costumes; sensibilizados com as negligências de outrora para com as crianças, passam a reconhecê-las como frágeis criaturas de Deus que precisavam ser preservadas e, ao mesmo tempo, disciplinadas. Esses sentimentos são absorvidos pela vida familiar, e no século XVIII somam-se a uma preocupação com a higiene e a saúde física, tornando a criança um assunto sério e digno de atenção.

Até então, a criança, apesar de se relacionar com os adultos, não tinha especificidade que a representasse em suas particularidades. Era uma redução do

adulto – não possuía um lugar na representação cultural, apesar de imersa em sua cultura, nas épocas passadas. Essa representação começa a surgir com sentimentos diferenciados a partir do século XVI, e toma seu lugar central nas preocupações das famílias no século XVIII: sobrevivência, educação e saúde.

A nova configuração da infância requisita novos conhecimentos acerca das necessidades da criança, de seu desenvolvimento físico e mental, de sua educação. Funda-se, assim, uma nova relação entre a criança e o conhecimento, e abre-se espaço para o desenvolvimento de campos de saber como a psicologia, por exemplo.

A família moderna também acaba por se reorganizar em torno da criança, erguendo entre ela e a sociedade "o muro da vida privada". A criança passa a tomar parte do tempo e da preocupação dos adultos, correspondendo a uma "necessidade de intimidade e de identidade" (ARIÈS, 1981, p.278).

As famílias burguesas retiram suas crianças do ensino popular, não aceitam mais a mistura, e o corpo social polimorfo é substituído por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias –, e por alguns grupos maciços – as classes. Os indivíduos passam a se reunir por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida, transformando o antigo corpo social que englobava maior variedade de idades e condições.

O marco da concepção moderna da infância, segundo Gagnebin (1997, p.170), é o livro de Jean-Jacques Rousseau, que transforma a prática pedagógica de boa parte da elite esclarecida. A autora aponta as relações que considera estreitas e antigas entre o pensamento filosófico e a noção de infância, traçando o percurso esclarecedor que extrapola os limiares da idade moderna, passa pela idade medieval e chega até Platão, diferenciando duas grandes linhas de pensamento. A primeira nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e chega até nós através do racionalismo cartesiano. Essa corrente nos diz que a infância é um mal necessário, aproximando-a a um estado primitivo, quase animalesco; a criança deve ser corrigida em suas tendências selvagens e egoístas,

que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que requer sacrifício das paixões imediatas e destrutivas.

A segunda tem sua origem também em Platão, atravessa o Renascimento com Montaigne e chega às nossas escolas alternativas por meio do Romantismo de Rousseau, para quem a verdadeira educação se dá por meio do preparo adequado de suas almas, por impulso próprio e natural, dentro do interesse particular de cada criança, faz crescer e se desenvolver a inteligência de cada um.

Em princípio contraditórias, ambas originam-se do discurso pedagógico de Platão, na medida em que o pensamento ardiloso da criança e ao mesmo tempo cheio de potencialidades não possui orientação reta, precisa de alguém que o vigie e controle, requer domesticação e adestramento pelas forças da razão, do bem tanto ético quanto político. Por outro lado, ao criticar a educação tradicional ateniense, baseada no aprendizado de conteúdos externos, enfatiza a capacidade humana de aprender como uma faculdade inata, universal e natural, o que permite determinar a justa *Paidéia* como um movimento interior da própria alma.

O germe das duas correntes presentes em Platão traça, por um lado, o caminho que reivindica o direito à independência da razão, criando condições propícias ao crescimento da luz natural da alma, a razão cartesiana, sem medo da independência e autonomia, "sem medo de sairmos da minoridade" (KANT, apud GAGNEBIN, 1997, p.175). Motivos esses caros ao Iluminismo, conforme afirma a autora, que identifica uma mediação conceitual na relação entre pensamento filosófico e infância, em que estão presentes uma certa concepção de *natureza* e de *razão*. A desconfiança na natureza da infância (marcada pelo pecado ou erro) e a confiança na pureza e no poder da razão (rastros da inteligência divina em nossa alma), a infância representa o outro ameaçador da razão, mas é ao mesmo tempo o terreno exclusivo de sua eclosão. Com Rousseau há uma inversão na representação da infância, pois se desconfia da razão para se confiar na natureza.

Da clareza da razão passamos para a sinceridade do sentimento. Da infância como território do pecado, para uma "infância como paraíso, perdido mas próximo" (GAGNEBIN, 1997, p.180).

A autora pergunta-se por que somos ainda tão rousseauianos, mesmo sem termos lido uma só linha do Emílio, e aponta como possível resposta uma idealização da infância como ainda uma possibilidade de acreditarmos na felicidade individual, pois diante do desencantamento de nossa época – com o progresso histórico, a emancipação da sociedade – resta-nos uma denúncia do nosso narcisismo em relação à infância, pois nela vemos a possibilidade (como crianças felizes que fomos) de nos livrarmos, como pais, das mágoas e das insuficiências que carregamos na existência restante.

Em face dessa denúncia a autora oferece pistas para uma reflexão filosófica contemporânea a partir desse campo de ressonância entre infância e pensamento. A primeira delas vem com o conceito de experiência de Walter Benjamin, que abandona a reflexão sobre a lembrança da infância como idealização, para tomá-la como realização do possível, recalcado e esquecido. Experiência do que poderia ter sido diferente; portanto, releitura crítica do presente da vida adulta. A infância guarda também a experiência preciosa e essencial ao ser humano em relação a seu desajustamento diante do mundo, de sua não soberania.

A infância é, assim, o signo que revela a humanidade do homem em sua força e poder, e também, de maneira secreta, suas faltas e fraquezas. A segunda pista vem com a afirmação de Lyotard: é porque a in-fância é in-humana, que talvez possa nos indicar o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: sua incompletude, o que é também a invenção do possível. "A criança lhes diz que o espírito não é (um) dado. Mas que ele é (um) possível." (LYOTARD, apud GAGNEBIN, 1997, p.183 e 170).

Compreender a infância em uma dimensão histórica requer não apenas situá-la em diferentes épocas e práticas, mas fazer dessas práticas um caminho para o questionamento das nossas relações com as crianças, e de nós mesmos, que,

desencantados, desiludidos com a nossa rotina, e sem muitos sonhos, sonhamos por nossas crianças, com aquilo em que já não acreditamos mais para nós mesmos. Mas, apenas transferir os sonhos seria reafirmar a crença na felicidade individual, como bem denunciou a autora, instigando a extrapolação dessa posição narcisista.

Extrapolar essa idealização significa, então, aceitar esse desafio de rever nossa posição frente à experiência da infância, como tão bem o fez Jobim e Souza (1994, 1996, 1997/8, 2000), Castro e Jobim e Souza (1994/5), procurando acompanhar os desvios da criança e neles buscar novas maneiras de refletir questões da infância e do conhecimento na contemporaneidade.

Reconhecendo o projeto iluminista como o marco de conhecimento sistematizado sobre a infância, reconhecendo a criança como objeto de estudo da ciência, as autoras evidenciam que é também nele que surge a negação à sua suposta condição de incompletude, a sua peculiaridade. Ou seja, "olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã", investindo em modos apressados de tornar essa fase passageira e efêmera, um amadurecimento que precisa ser aligeirado. Assim, as autoras introduzem esse conceito na vida moderna, caracterizada por contradição e pressa, que desde a Revolução Industrial passou a se seduzir pela idéia de utilidade, produtividade e lucro, associando tempo e dinheiro. "A idéia de ordem e progresso, trazida à tona pela revolução industrial e pelo conceito darwinista de evolução, consolida-se por meio do capitalismo monopolista e faz das teorias positivistas seu ponto alto de sustentação." (PEREIRA e JOBIM e SOUZA, 1998, p.29 e 30).

Nesse contexto, segundo as autoras, uma certa noção de história põe em encadeamento dimensões bem definidas de passado, presente e futuro, cristalizadas por leis de causalidade e desdobradas em conceitos de causa e consequência. Diante de um método universalizador e unitário, esta ciência diretiva conduz à previsibilidade do tempo, da história e da vida.

Esse questionamento é lançado para o projeto da psicologia do desenvolvimento, o qual cumpre a tarefa de desenvolver a noção de infância no

projeto iluminista. Como desafio as autoras sugerem um caminho indireto – o caminho alegórico –, um desvio dos discursos da época moderna sobre a criança, formados a partir de diferentes saberes disciplinares, que possa conduzir a uma outra compreensão da experiência de ser criança (PEREIRA e JOBIM e SOUZA, 1998).

O desencantamento da criança pelo conhecimento positivo foi, sem dúvida, uma tarefa que lhe garantiu a sobrevivência. Entretanto, a finalidade com que a conhecemos – aligeirar seu crescimento, sua racionalidade, tarefa primordialmente assumida pela instituição escolar – não nos aproximou dela. A criança (sonho ou devir) encontra-se distante de nosso olhar. Esse modo de conhecê-la parece ter traçado, além de uma trajetória de normalização da vida, os caminhos paralelos aos que a ela não se enquadram, delimitando as fronteiras entre o normal e o patológico.

1.3 A PSICOLOGIA E OS DISCURSOS SOBRE A CRIANÇA NA ESCOLA: O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O MITO DA EVOLUÇÃO

As pesquisas psicológicas percorreram, durante muitos anos, explicações para as mudanças na infância baseadas em modelos empiristas ou em conceitos universalizantes e abordagens teleológicas, demarcando, por meio de fases ou estágios de desenvolvimento, ou mesmo por meio de idade cronológica, o lugar social dos sujeitos. A criança é normalmente tomada como um organismo em formação, fragmentada em áreas de comportamento cuja articulação teórica posterior tenta resgatá-la em sua totalidade enquanto ser ideal, sem resgatá-la no tempo e em sua história concreta de vida. É vista como um organismo em processo de socialização, cuja constituição não se vincula à história e à sociedade.

O processo de socialização da infância na forma como é engendrado pela expectativa comportamental da escola cria a "trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social produtiva, gerando dispositivos institucionais de cadastramento à vida adulta" (JOBIM e SOUZA, 1996). Com esta ênfase, a escola surge como a principal implicada nas definições dos padrões de normalidade e deficiência, reiteradas por

diversos modelos da psicologia do desenvolvimento, que são valorizados nas formas clássicas de diagnóstico. A principal crítica que se pode fazer a essas concepções de infância, como argumenta Jobim e Souza (1996, p.46), é que:

...as teorias do desenvolvimento humano têm fornecido os elementos necessários para a legitimação científica de um crescente processo de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência (...) A psicologia do desenvolvimento é modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor.

A autora explicita o caráter modelador deste campo de conhecimento, que se coloca, em seu progressivo processo de desenvolvimento, independente de motivos políticos e ideológicos, reduzindo a explicação do desenvolvimento humano a fatos naturais. Na tentativa de garantir uma neutralidade político-ideológica, acaba produzindo um discurso desenvolvimentista que estipula formas e possibilidades para o curso da vida humana.

A psicologia do desenvolvimento tem sido geradora de um discurso que aprisiona a criança em fases ou etapas, ou em comportamentos considerados normais, tornando-a refém dos processos seletivos e classificatórios da escola.

Os modelos instituídos pela psicologia do desenvolvimento predeterminam o próprio desenvolvimento e promovem um referencial de avaliação que aponta a criança como a responsável pelo seu insucesso. Revelam a dificuldade de se trabalhar em uma perspectiva histórica e dialógica, que implica não apenas um sujeito, não apenas a história de vida da criança e de sua família, mas as formas dialógicas que perpassam as relações escolares, constitutivas de subjetividades e reveladoras das formas de produção cultural próprias da sociedade atual.

Essa reflexão tem-nos levado a questionar como avaliar/investigar as dificuldades escolares que se manifestam nos espaços educacionais, sem reafirmar os conceitos dominantes sobre a infância e a aquisição de conhecimentos, que condenam crianças aos diagnósticos de imaturidade e isentam a escola de seu papel constitutivo na subjetividade infantil e nas dificuldades de aprendizagem.

As perspectivas psicológicas vêm analisando a criança como um organismo em formação, dotada de uma cronologia linear que lhe assegura a qualidade de menoridade, de ser inacabado e imperfeito, que se desenvolve por etapas e em fragmentos – social, afetivo, cognitivo, etc. (JOBIM e SOUZA, 1996; COPIT, 1986). Assim, a criança é vista como objeto, tomado pelos paradigmas hegemônicos presentes nas ciências humanas do século passado, que transformaram o ser humano em matéria inerte, levando ao extremo da fragmentação e especialização no trato das realidades humanas, homogeneizando o real, impondo-lhe a frieza dos sistemas formais.

Esse modo de tratar as realidades humanas impõe uma forma de compreensão da infância nas sociedades complexas definidora dos padrões de normalidade para o curso da vida humana e impede a possibilidade de compreender a criança como ser histórico e social, transformador e criador de significações. A noção de infância, assim constituída, condena a criança ao signo da estabilização e homogeneização, que refrata em seu reverso a anormalidade. Consolida-se um verdadeiro mito da razão e da evolução. A criança representa o projeto da normalidade pensante do ser humano.

Bakhtin nos leva a uma compreensão mais "globalizante das realidades humanas" e não apenas a "teorias e modelos formais de fragmentos de coisas" (...) "retalhos esmaecidos da existência" (FARACO, 1996, p.117). Permite-nos pensar a infância a partir de uma complexa reflexão que possa acomodar a heterogeneidade, a plurivocidade, a polissemia, a multivalência, o movimento incessante, a plasticidade, o conflito, o sempre inconcluso. As correntes que vêm estudando o desenvolvimento humano perderam-se de seu principal objeto – a criança e a singularidade humana –, ao tentar torná-la uma totalidade homogênea e racional, impondo-lhe uma organização e uma cronologia lineares, com previsibilidade, estabilidade e fechamento absolutos. A psicologia do desenvolvimento requer, portanto, um sujeito histórico, datado e marcado pela cultura.

Se a noção de infância é recente, a criança sempre existiu. O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil – o mito do desenvolvimento normal –, contudo, é parte do discurso do mundo moderno e, sem dúvida, de uma prática social contemporânea; uma criação da ciência positiva, realizada, em boa parte, pela instituição escolar. Desse modo, a imagem da criança representada nesses discursos precisa ser problematizada. Ela não constitui uma realidade física e biológica, a-histórica, que a ciência moderna teve por mérito descobrir, mas sim uma realidade de sentidos que esta ciência teve por mérito construir.

A criança moderna, seu desencantamento pelo conhecimento positivo e a atribuição de sua condição de menoridade tiveram sem dúvida um alto custo: tal qual outros sujeitos em condição desigual, física ou intelectual, social ou cultural, é colocada à margem por nossas práticas sociais. Não importa o que fale – não entende de nada. Não importa o que pense – ainda não pensa.

1.4 O ENSINO ESCOLAR E A RELAÇÃO CRIANÇA-ESCOLA: O QUE É (IN)VISÍVEL NESSA RELAÇÃO

Durante alguns anos temos nos dedicado a entender um pouco melhor a relação da escola com a criança, e cada vez mais testemunhamos fatos que nos levam a afirmar que a forma como a escola compreende a criança é cruel. Aos seus olhos todos se igualam. Além de estarem aproximados pela idade, devem também fazer as tarefas ao mesmo tempo, compreender as explicações na mesma hora, ter um tempo de atenção que assegure a apreensão integral das explicações do professor, restando talvez uma única coisa que os diferencie – seus nomes. Assim, todos vão sendo formados segundo os mesmos padrões de ordem, que seguem um cotidiano ritualizado e dicotomizado. Por um lado, pensar, aprender, ser racional, fazer silêncio, calar, etc., e, por outro, ser criativo, tagarela, rebelde apenas no recreio, fora da sala de aula. Se a tarefa da escola faz com que a criança resista ao tempo imposto; se esta insiste em querer brincar quando já deveria alfabetizar-se, se

se mostra imatura, como a planta que demorou mais a dar flor, talvez uma semente um pouco "estragadinha" que precisa de cuidados especiais, que cuidem dela os especialistas. O tempo, o maior drama dos que resistem à ordem, é cronométrico e preciso e, assim como os ponteiros do relógio, também a criança deve caminhar, passo a passo, num mesmo compasso, minuto a minuto, agonizando, delirando, até que se arrefeça, esvaia-se, degenere-se, adoeça.

A escola classifica as diferenças de tempo atribuindo-lhes valores que remetem a categorias de normalidade e anormalidade. Ao analisar a produção infantil, ao se deparar com os diferentes ritmos e formas de aprender próprios de cada criança, a escola não reflete sobre o seu papel, mas atribui à criança, e somente a ela, a responsabilidade pelo fracasso. A subjetividade, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento infantil são compreendidos como processos independentes, sendo a criança, sua aprendizagem e seu desenvolvimento analisados de forma dissociada do discurso da escola. A criança é entendida como produto ou de seus genes, ou de sua estrutura psíquica (interna, individual e já delimitada na primeira infância) ou de sua família. Seu fracasso, assim, deve-se somente a ela própria; quando embaraçada, enroscada, "atolada", deve "puxar-se pelos próprios cabelos", pois costuma ser abandonada aos cuidados de especialistas que a condenam a diagnósticos e prognósticos pouco favoráveis. Nesse sentido, temos assistido a uma tentativa incessante de atender às infindáveis filas de espera para avaliação psicológica em serviços estruturados por órgãos governamentais, os quais se fortalecem como verdadeiros centros de poder. E que poder! Poder outorgado à ciência psicológica para dizer e predizer o destino alheio, medindo e categorizando condutas, e assim corroborando com o processo de marginalização e exclusão social da infância. Crianças colocadas à margem da sociedade, dos padrões de ser humano que esta sociedade criou, preparado para o consumo, sendo consumidas por um universo de produção de subjetividades que é implacável com os que a ela se negam.

Escola e especialistas unem-se em busca de alternativas e criam interessantes formas de intervenção (remediação). Programas especiais, inúmeras técnicas que visam à aceleração cognitiva e à racionalização de todas as possíveis formas de expressão criativa, tornando a leitura e a escrita parte de uma técnica que serve ao mais puro exercício intelectual. Perde-se, assim, qualquer vínculo da leitura que a criança tem do seu mundo, de si, com aquilo que deve ser lido na escola. E, assim, a infância deixa de presentificar-se quando narrada e escrita para homogeneizar-se nas formas padronizadas de linguagem, nas formas de produção de sujeitos preparados para enfrentar o mundo moderno, a sociedade de consumo, presenciando-se o mais fiel exercício *disciplinador* da escola.

Contudo, não é esta a disciplina que os psicólogos, educadores e outros especialistas vão tratar, e, sim, das turmas indisciplinadas, por comportamento indisciplinado, e não dos efeitos disciplinadores que promovem o apagamento das vozes de nossas crianças nos espaços escolares, o simulacro, a impossibilidade de falar, de dizer, por diversificados meios, incluindo a escrita. Suas vozes surgem, então, apenas de forma bizarra, desviante, em algazarra, como um sintoma ou em silêncio, misturada, sem muito sentido, afinal "as crianças não sabem mesmo o que falam".

Neste sentido os supostos avanços ocorridos a partir das discussões trazidas por novas teorias de aprendizagem, teorias do desenvolvimento humano, bem como teorias de aquisição da linguagem, não levaram a uma reflexão acerca da constituição da subjetividade infantil que desviasse seu eixo do velho embate: Iluminismo x Romantismo.

A singularidade infantil, apreendida na relação constitutiva entre a criança e a escola, requer, a nosso ver, outro tipo de análise. Uma análise que leve em conta não uma nova teoria que reedite a ordem natural do desenvolvimento humano, a exemplo do construtivismo, mas seus efeitos de dominação sobre as práticas pedagógicas e sobre os modos de subjetivação infantil. Isto implica a análise do sentido e seus efeitos sobre a criança. Como consequência, impõe-nos a tarefa de revisitar a relação entre sentido e subjetividade na instituição escolar.

Silva (1998) identifica a teoria construtivista como a orientação central das reformas pedagógicas presentes em todas as partes do mundo, que tem como característica intrigante a indiferença política, uma vez que se enquadra em qualquer forma de governo.

No Brasil, os projetos, reformas e treinamentos parecem homogeneizados por uma pedagogia psicocrítica que, supostamente crítica, tem se combinado com reformas neoliberais da educação, do currículo e da profissão docente.

O autor, a partir da análise da governamentalidade de Foucault, analisa o neoliberalismo em suas congruências entre tecnologias de subjetividade autoproclamadamente libertárias e os regimes políticos, apontando tais tecnologias como condição do processo de governamentalização do Estado, ou seja, mais autonomia significa mais governo.

O processo de autonomização da sociedade, de auto-regulação, sofre, na análise de Foucault, um deslocamento de seu foco do Estado para as inúmeras estratégias de controle da conduta espalhadas nos interstícios do social, as chamadas tecnologias de auto-regulação e autogoverno. Várias formas de intervenção "psi" na conduta privada em nome da autonomia e da transferência do controle para o indivíduo são próprias de uma esfera de manipulação da subjetividade.

As pedagogias construtivistas e suas técnicas de inspiração psicológica inscrevem-se nesse conjunto de pedagogias libertárias autonomistas e emancipatórias que têm como pressuposto a oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma do indivíduo ou grupo, de outro (SILVA, 1998, p.9). Se o indivíduo está bloqueado pelo efeito da ação das estruturas de poder e opressão, poderá ser desbloqueado por meio da utilização das devidas estratégias, pois são elas as fontes de oposição ao poder e à opressão.

O questionamento das perspectivas pós-estruturalistas a esse pressuposto das filosofias da consciência – de uma subjetividade original e nuclear, que se opõe às estruturas de poder – indica a impossibilidade de que ela seja tratada fora do discurso, especialmente da ordem de discurso que a produz. Desse modo não há

como opor subjetividade e poder, uma vez que ela é artefato das relações de poder. Esse é o sentido do termo tecnologias de subjetividade, subjetividade aqui concebida como efeito e não como origem.

As pedagogias críticas, como nos esclarece o autor, opõem subjetividade às estruturas de poder, ou seja, investem em uma subjetividade imanente, cuja constituição é concebida como independente do discurso que a constrói, sobretudo do discurso pedagógico.

No que se refere aos problemas escolares, estendendo-se a todo o amplo espectro que vai desde os quadros de hiperatividade, dislexias, até os quadros que apresentam alterações impeditivas de aprendizagem pelas vias sensoriais, cognitivas ou motoras consideradas normais, a criança, neste caso a criança com deficiência, já configurada por uma subjetividade nuclear, não sofre efeitos das estruturas de poder ou da ordem do discurso que a constitui; do discurso pedagógico. Como consequência, é instrumentalizada com toda uma estratégia que a prepara para tornar-se independente e lutar por seus direitos, contra as estruturas de poder. Essa oposição da subjetividade às estruturas de poder permite compreender a criança fora das práticas sociais, portanto fora da ordem do discurso que a produz.

Desse modo, Silva (1998) afirma que a criança construtivista não existe como um fato da natureza, descoberta por Piaget, mas como efeito de estratégias discursivas. Tal natureza discursiva não teria importância não fossem seus efeitos de poder. A criança produzida pelo construtivismo, como um ser raciocinante normal, constitui-se em um dispositivo de normalização, o qual efetua processos vitais de inclusão e exclusão.

O construtivismo, com sua afiliação a outras ciências, inscreve-se em uma história de constante progresso em direção a formas mais científicas do sujeito psicológico – nesse caso o sujeito cognitivo. Inscreve-se em uma narrativa mais ampla que descreve a história das ciências humanas como história de progresso e avanço.

A principal denúncia que se pode fazer a esse tipo de narrativa é sobre a produção do ser que pretende descobrir ou criar. Tal denúncia, no caso das ciências psicológicas, revela o envolvimento de relações de poder e a criação de seu "objeto".

Diante das evidências apontadas acerca da relação constitutiva entre discurso e sujeito pergunta-se, contudo: Como tem sido analisado o discurso produzido na escola *sobre* a criança, em sua relação constitutiva com o êxito e o fracasso do aluno? Como a subjetividade é concebida e produzida nesse universo discursivo, em que estão representados os bons e maus alunos, os fortes e fracos, os disléxicos, os deficientes, etc.? E ainda: Como as teorias da infância vêm reafirmando os discursos que circulam nesses espaços geradores de subjetividade?

A partir das reflexões trazidas por Foucault pode-se pensar que a criança, objeto do discurso científico e pedagógico a partir do século XVIII, é produzida por essa ordem do discurso que a gerou. Ainda, a instituição escolar e o discurso pedagógico atualizam o discurso sobre a criança por meio de estratégias de normalização.

A criança deficiente ou imatura parece-nos, desse modo, efeito do discurso pedagógico e de seus dispositivos de normalização. Seu fracasso, evidenciado por suas causas orgânicas ou supostamente orgânicas, como é o caso das dislexias, oculta dispositivos de normalização presentes nessa ordem discursiva.

Desse modo, considera-se importante dar visibilidade aos fenômenos psíquicos a partir da história das interações sociais configuradas pelos discursos que permeiam a vida social da criança na escola, compreendendo-a como instituição constitutiva de subjetividades. Como consequência, faz-se necessária uma discussão que revele outras dimensões para a compreensão/investigação e análise dos problemas que surgem na escola, assim como de suas relações com o processo de inclusão/exclusão social.

Os modelos instituídos pela psicologia do desenvolvimento predeterminam o próprio desenvolvimento, fragilizando o referencial que pressupõe linguagem, criança e conhecimentos construindo-se simultaneamente, pois prescinde de elementos para

a análise das contradições contidas nas práticas discursivas que configuram as relações escolares e os seus efeitos sobre os modos de subjetivação infantil.

Percebe-se que, em face da dificuldade (da própria escola, geralmente oculta; ou do aluno, explicitada), a escola e os especialistas complementam-se em procedimentos investigativos que se aproximam quanto à concepção monológica da infância e à análise esfacelada da produção infantil.

A investigação da aprendizagem, tratada tradicionalmente pelos clássicos modelos de diagnóstico da psicologia, vem sendo nosso objeto de crítica (PAN, 1995), pois se observa pouco avanço neste campo nos últimos anos, apesar de o debate histórico da Psicologia Escolar ter apontado de forma incontestável a necessidade de ampliar a dimensão dessas avaliações, deixando de centrar a causa do fracasso apenas no aluno (PATTO, 1984, 1990, 1997). As avaliações diagnósticas têm se restringido a investigações que procuram as causas para os problemas de aprendizagem apenas na criança, justificando-as em função das defasagens em relação ao rendimento escolar idealizado. Essas avaliações atendem às expectativas normalizadoras da escola e analisam de forma dissimulada as relações entre subjetividade, discurso e poder, tornando invisíveis outros elementos constitutivos das dificuldades escolares decorrentes das práticas discursivas que aí circulam.

As orientações para intervenção, por sua vez, têm se limitado a um encaminhamento técnico que visa à aceleração cognitiva e à racionalização das formas criativas de expressão, desfavorecendo os vínculos da leitura que a criança faz do seu mundo com aquilo que deve ser lido na escola, em favor da homogeneização das formas padronizadas de escrita.

Nesse sentido, a psicologia inscreve-se entre as disciplinas que inspiram a criação de pedagogias psicologizantes, como modelo explicativo da infância e da natureza do desenvolvimento da criança, bem como, e simultaneamente, como modelo explicativo de operação dos dispositivos cognitivos. Em suas mais diversas versões, tais pedagogias partilham da criação de tecnologias da subjetividade e dispositivos de normalização.

A criança – concebida como um ser raciocinante normal, racional e cognitivo – é um sujeito produzido pelas tecnologias de auto-regulação dessas pedagogias. Ela é o efeito das relações de poder e, sobretudo, de uma ordem discursiva que efetua processos vitais de inclusão e exclusão.

As diferentes versões e incorporações que o construtivismo faz, especialmente das abordagens consideradas sociointeracionistas, indicam elementos para promover avanços na análise dos problemas escolares, porém não conseguem incorporar em seus pressupostos metodológicos categorias que permitam dar visibilidade aos processos constitutivos da relação sujeito-linguagem, em face do discurso escolar. A naturalização da criança, a biologização da aprendizagem e a patologização do ensino continuam a refletir a forma monológica e naturalizada de se pensar a infância na escola.

Essas considerações permitem-nos afirmar que as visões de infância e linguagem dominantes na escola orientam-se por pressupostos cognitivos e por uma visão da criança hoje chamada de cartesiana (como sujeito), criando uma ilusão de autonomia do sujeito e da linguagem. Essas visões, fundamentadas em uma explicação psicológica e evolutiva da infância, enfatizam ora o amadurecimento da criança – no sentido de fazer aflorar sua natureza –, ora a tentativa em fazer operar os dispositivos da razão.

Essas visões dominantes têm conseqüências para a análise e intervenção nos problemas escolares, com implicações na constituição destes.

As teorias do desenvolvimento infantil e as teorias da linguagem orientadas cognitivamente promovem a criação de pedagogias psicologizantes que formam um arsenal de tecnologias da subjetividade e dispositivos de normalização. Ao conceberem a criança como ser raciocinante normal, com autonomia para aprender (e até para errar) assegurada por meio de sucessivos estágios de sua evolução, tornam invisíveis as relações de poder contidas em uma ordem discursiva que determina processos sociais de exclusão.

Outro ponto central na análise do processo de governamentalização apontado por Silva (1998, p.12) é a centralidade das estratégias de regulação e sua

vinculação ao papel dos *experts* na criação e administração das tecnologias da subjetividade. "O ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais científicas de regulação da conduta." A educação é um campo privilegiado de atuação de especialistas na alma humana.

A consequência direta desta centralidade é sua representação como verdade científica sobre a criança e sobre a educação, e o deslocamento e a desclassificação de outros saberes, de outras formas de descrição, análise e intervenção educacional, desacreditadas e desautorizadas.

O autor conclui que os especialistas em pedagogias construtivistas e psicopedagogias tornaram-se especialistas privilegiados nas recentes reformas educacionais e curriculares patrocinadas por políticas educacionais neoliberais, recitando, numa nova versão, "o *script* da narrativa do progresso e da ciência" (SILVA, 1998, p.13).

Como consequência, a verdade sobre a educação de nossas crianças, que envolve também a verdade sobre seus modos de ser e de viver, não é mais fruto de experiências vividas por seus pais e por sua comunidade, mas unicamente dos conhecimentos gerados e autorizados por especialistas.

Diante disso, é possível concluir, com Leopoldo e Silva (1997, p.29), que cada um não é apenas o sujeito que o olhar do outro transforma em objeto. Todos são produto da objetividade reificadora de uma racionalidade social adequada a um mundo administrado.

A desconstrução das teorias que pressupõem o investimento em um sujeito autônomo e crítico, capaz de se opor às estruturas de poder, que concebem a subjetividade como nuclear e independente, capaz de se emancipar, de se instrumentalizar para enfrentar as estruturas de poder, parece desestabilizar uma das mais fortes verdades presentes em boa parte das teorizações das ciências humanas e em todos nós.

Tal conclusão leva-nos a enunciar algumas perguntas nas quais pretendemos persistir ao longo do trabalho, a partir do quadro traçado até aqui.

Como podemos observar os efeitos desse processo na produção dos textos infantis e nas narrativas das crianças? De que modo se estabelece a relação texto-sentido, sujeito-sentido em face do discurso escolar? Há espaço para a singularidade, diversificação, pluralidade, diferença, criação, transformação?

Ao afirmar que os efeitos da escola na vida da criança são disciplinadores, que os discursos que lá circulam são constitutivos dos modos de subjetivação infantil, procuramos analisar o processo de teorização da infância fundamentada na razão iluminista e presente no discurso escolar (pedagógico), que acaba por constituir a trajetória das nossas crianças para a vida adulta. Delineamos, também, algumas relações que podemos estabelecer entre os desvios, os distúrbios e o discurso escolar, acenando para a possibilidade de pensarmos que a teorização da infância em seus modelos mais avançados gera dispositivos de normalização que reafirmam a barra entre o normal e o patológico.

As discussões sobre a infância e a relação da criança com a escola traçada até aqui mostram uma forma de concebê-la que oculta a ordem discursiva que a produz. Entretanto, as teorias da infância têm procurado incorporar teoricamente o discurso e a intersubjetividade como elementos centrais de suas análises. A linguagem é definida como constitutiva, tornando-se o núcleo dos problemas epistemológicos desse campo.

2 O DISCURSO: DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DISCURSIVAS SOBRE A INFÂNCIA

Nossas discussões apontam a importância de ultrapassarmos uma certa noção de natureza e de razão, profundamente enraizada nas concepções de infância da psicologia do desenvolvimento e de outras ciências que tratam de questões da criança, e, de modo geral, na nossa sociedade. Apontamos também o caminho que desejamos percorrer, rompendo com modelos universalizantes que acabam por descartar a criança, procurando encontrá-la através da análise do sentido, da palavra viva, que possa nos oferecer pistas sobre seu saber, seu dizer, seus sofrimentos, resgatando com ela sua própria voz, apagada ou diminuída por um modo de concebê-la que acaba por negá-la. Nossa discussão coloca a linguagem, contudo, como núcleo central do caminho proposto. Por essa razão, passamos a analisá-la em sua complexa relação com as realidades humanas, embora isto possa parecer desnecessário, afinal, há coisa mais natural, desde que falemos a mesma língua, do que a possibilidade de nos compreendermos, de compartilharmos os mesmos conceitos, os significados que esta língua veicula? Existe alguma dúvida quanto ao fato de que sabemos o que dizemos, de que somos conscientes e responsáveis por tudo o que dizemos? Nada mais incontestável que nossa absoluta soberania sobre a linguagem, que a cobertura lógica e universal que damos ao real, por meio da linguagem.

Contudo, se desejamos sacudir a calma em que se assentam nossas certezas sobre a linguagem, especialmente sobre o lugar em que nela nos colocamos, se temos dúvidas de que a universalidade da língua garante o entendimento, o acesso aos significados, e mais, se admitimos a presença do não-dito, do conflito ou da falha como parte constitutiva da linguagem, temos um longo caminho de problematizações pela frente, a começar pelas teorias de aquisição de língua oral e escrita até chegarmos ao núcleo de nossas discussões, que envolve a relação criança-linguagem-mundo.

Essa relação nos remete a um campo de estudos que, embora recentemente organizado como um campo interdisciplinar – a psicolingüística –, ressoa toda a história da problemática teórica e metodológica das principais áreas de conhecimento que embasam sua constituição: a lingüística e a psicologia.

Críticas aos estudos iniciais desse campo direcionaram-se à tendência em apenas associar comportamento e linguagem, não ultrapassando os limites da lingüística tradicional no estudo das categorias formais da linguagem, bem como a adoção do método longitudinal de pesquisa da psicologia do desenvolvimento, o que resultou em estudos da evolução do léxico, da sintaxe, dos sons da fala no desenvolvimento infantil.

Contudo, a evolução desse campo acompanhou o embate – presente entre nós desde os gregos – entre dois grandes modos de organizar os estudos da linguagem, como nos esclarece Faraco (2001a, p.1): um modo retórico e um modo lógico-gramatical. O primeiro encarando a linguagem oral como realidade vivida, o segundo contribuindo para a constituição do objeto da lingüística – a língua – como objeto autônomo, como uma realidade em si.

Hegemônico nos dois últimos séculos do II milênio, o modo lógico-gramatical presentifica-se no contexto das práticas científicas da Modernidade em que se constitui a lingüística. Esse modo passa de um período de vasto exercício empírico para a elaboração de quadros analíticos que buscam modelizar a língua assim construída (FARACO, 2001a, p.2). Uma das conseqüências desse modelo é a eliminação dos falantes e do vivido dos seus espaços teóricos, ou, como bem esclarece o autor, quando por casual necessidade o falante é invocado, apresenta-se como superfície lingüística plana e univocal, ente autônomo e livre, uniforme interiormente e como origem absoluta da fala.

Segue afirmando que, ao eleger como foco a língua em si, a lingüística manteve cristalizada uma imagem de pessoa humana sintetizada pelo Romantismo. Tal afirmação vai ao encontro da reflexão trazida por Gagnebin anteriormente, acerca de nossas concepções sobre a criança, originárias em uma idealização da infância como forma de buscarmos a felicidade individual.

A psicolingüística vem incorporando de forma efetiva os modelos que se opõem ao modo hegemônico e dominante de se conceber a relação linguagem-criança. Os estudos sobre língua oral e língua escrita, sobre patologias de linguagem vão ao encontro de modelos interacionistas ou sociointeracionistas, na tentativa de se aproximar da realidade viva da linguagem. Cabe-nos, entretanto, suspeitar de um certo tom romântico com que a imagem da criança é desenhada nesses estudos.

Assim, queremos nos debruçar com mais vagar sobre os modelos teóricos que se propõem a discutir infância e linguagem como realidade vivida, e olhar detalhadamente a idéia de pessoa humana ou de indivíduo que expressamente ou implicitamente podemos depurar.

2.1 ORALIDADE

Os estudos que colocam a linguagem no centro das discussões sobre as realidades humanas, especialmente sobre a infância, vêm ganhando corpo com a psicanálise, a psicologia soviética, as abordagens sociológicas e antropológicas. Contudo, perguntamos se seus efeitos conseguem mobilizar o estado em que se assentam as concepções de linguagem e infância na escola.

A Psicolingüística, inicialmente inspirada por teorias de aprendizagem e pelo paradigma dogmático associação-imitação-reforço, declara, com o trabalho de Chomsky, o fim das teorias de aprendizagem como explicação para a aquisição da linguagem.

Porém, se por um lado o associacionismo empirista mostrou-se impossibilitado de explicar a aquisição das regras da língua, por outro o inatismo mostrou-se "milagroso".¹ Entre o impossível e o milagroso surgem novos enfoques teóricos para explicar a aquisição da linguagem. Entre eles um ponto de identidade

¹O termo foi utilizado por George Miller, citado por Bruner (1986, p.35).

pode ser apontado: a importância do contexto e da interação da criança com o mundo. Este fato conduz as pesquisas da área a um novo olhar sobre a linguagem, que não se dirige apenas a seus aspectos formais, mas que contempla especialmente seu uso efetivo na interação, que pode ser observado muito antes de a criança externalizar seus conhecimentos lingüísticos através da fala.

Esses enfoques passam a privilegiar aspectos pragmáticos e semânticos da linguagem, paralelamente aos seus aspectos sintáticos; ganham uma nova ênfase, que acaba por intitular uma outra corrente: o interacionismo.

Essa tendência das pesquisas na área de aquisição da linguagem desencadeou vários trabalhos com diferentes visões sobre o desenvolvimento. Entre eles está o enfoque cognitivista, conforme as pesquisas dos psicolingüistas genebrinos; o enfoque interacionista, originalmente iniciado pelos trabalhos de Bruner; e as pesquisas de Cláudia de Lemos, que produzem efeitos importantes no Brasil.²

O primeiro, denominado cognitivista, origina-se de um grupo de pesquisadores que reagiram, assim como Chomsky, às explicações empiristas para o comportamento humano e passaram a relacionar o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento do pensamento. Partem, normalmente, de uma assimetria entre pensamento e linguagem, em que o pensamento é anterior à palavra; traduz-se em palavras. Os fenômenos que ocorrem no processo de desenvolvimento cognitivo são precursores, constituem processos explicativos para o desenvolvimento lingüístico.

Essa abordagem assume um caráter cognitivista por buscar uma explicação desta ordem aos fenômenos lingüísticos próprios da infância. Inspirou-se, em grande parte, nas teorias cognitivas.

Na década de 70, Bruner lança as primeiras idéias que irão sustentar o interacionismo enquanto postura epistemológica. Afirma que o trabalho da criança com a linguagem não é solitário, mas mediado por um adulto mais experiente na

²Aprofundamos a discussão dessas abordagens em uma pesquisa desenvolvida em 1995 (PAN, 1995).

língua, e aponta a necessidade de se compreender o processo de aquisição contemplando seus componentes semânticos e pragmáticos, além dos componentes formais. Para isso adota uma nova postura teórica e metodológica que não se destina à análise do produto de linguagem, mas ao seu processo. Destaca o papel da interação social e, com isso, a idéia da criança como pequeno interpretador de regras ou processador de informação é substituída pela noção de criança como pequeno ser social.

Bruner (1986) enfatiza a importância dos estudos da pragmática para a aquisição da linguagem, os quais mostram que a criança já possui uma competência comunicativa que é anterior ao uso de regras gramaticais. Afirma que não devemos nos preocupar com a questão sobre em que consiste a dotação original para a linguagem, mas devemos nos lembrar que, independentemente das capacidades inatas para a gramática, as crianças têm que aprender, na mesma proporção, a "usar" a linguagem, sendo que a única forma possível de aprender o uso da linguagem é "usando-a em forma comunicativa". Portanto, é preciso investigar o processo comunicativo antes de a linguagem se iniciar.

Trabalhos como o de Bruner são influenciados pelos estudos da pragmática da década de 70 e mostram que a criança possui uma competência comunicativa além dos componentes formais da linguagem. Essa competência aponta a importância do uso da linguagem relacionado ao contexto. O acesso ao conteúdo está no contexto, a exemplo dos dêiticos. O lugar, o tempo, as pessoas que falam, isso tudo faz parte de um componente que não é sintático, morfológico ou semântico, mas discursivo. Implica as pessoas presentes no discurso e um conhecimento prévio das situações em que a linguagem é usada.

Essas influências levam Bruner, assim como Halliday (1977), a integrar a aquisição da linguagem ao processo de socialização da criança. Compreendem-no como um processo cognitivo porque este encontra-se na cabeça da criança, porém acontece no contexto da interação social e, assim, pressupõe intercâmbio de significado. O ato de significar passa então a ser visto como social, que se

concretiza na troca, na interação do bebê com membros da comunidade. As origens da linguagem estão, assim, nas trocas dialógicas do bebê com a mãe.

Bruner passa a valorizar a interação da criança com o meio físico, com o objeto lingüístico e principalmente com o meio social, complementando, com o último, o que faltava no cognitivismo.

O trabalho de Bruner mostra a continuidade de um período pré-lingüístico para o lingüístico em um sentido que vai da comunicação à linguagem. Mostra como a criança age sobre o outro e como seu gesto faz sentido sobre o outro. A mãe é a intérprete, é quem coloca o som, a referência, no gesto inicial da criança. Desta referência nascem os esquemas de "atenção conjunta", depois de "ação conjunta", primeiros *Formats*, raízes da noção de turnos conversacionais.

A contribuição de Bruner à psicolingüística foi fundamental por mostrar que os atos da criança, antes de serem lingüísticos, são comunicativos. Isso impõe uma necessidade irreversível, para os estudos da aquisição e das patologias da linguagem, de se valorizar o componente pragmático, não se limitando à estrutura sintática e morfológica da língua. Com isso, o formalismo e o artificialismo presentes nos estudos da linguagem passam a ser substituídos pela preocupação com o uso efetivo da linguagem na interação social.

No Brasil, o enfrentamento ao associacionismo e ao inatismo nos estudos de aquisição da linguagem teve seu marco inicial a partir dos trabalhos de Cláudia de Lemos (1986a, 1986b). A autora define inicialmente a abordagem sociointeracionista na lingüística como decorrente de teorias psicológicas que buscam privilegiar a interação social na constituição do conhecimento, como as teorias de Wallon³ e Vygotsky. Tece críticas às teorias que tentam demonstrar o papel central da interação social ou do *input* lingüístico nos estudos sobre a aquisição da linguagem, denunciando as negligências das propostas interacionistas no que diz respeito ao

³Henri Wallon, psicólogo francês, é considerado um dos precursores da psicologia dialética. Para ele, a singularidade do homem se realiza mercê da dialética do *eu* e do *outro*.

compromisso com sua contraparte construtivista, compromisso este teoricamente implicado na assunção do interacionismo como posição epistemológica.

O interacionismo enquanto posição epistemológica deu origem a vários trabalhos sobre a aquisição da linguagem, como o de Snow & Ferguson, Bates, Dore, Halliday, Bruner e outros, todos, segundo Lemos (1986a), privilegiando a interação, sem dar relevância à contraparte construtivista que o interacionismo exige. A forma de se compreender a construção dos objetos lingüísticos nestas abordagens deu-se por uma explicação inatista ou cognitivista. A autora analisa criticamente as diversas posturas encontradas sob o termo interacionismo e delinea uma trajetória teórico-metodológica em favor de uma concepção de linguagem como atividade intersubjetiva, condicionando qualquer definição de linguagem como objeto a ser aprendido a passar pelo sujeito constituído na relação que essa atividade instaura. Não se trata de uma simples relação entre a criança e a linguagem, mas envolve uma atividade interpretativa do adulto, condição de sua própria constituição como sujeito.

A linguagem instaura novas relações entre as pessoas, sendo portanto um episódio dialógico, e a interpretação lingüística que dele se faz não pode se isolar em sua instância sintática sem que se considere sua complexidade pragmática e semântica.

Lemos (1986a, 1986b, 1992) suplanta os paradigmas interacionais existentes sobre a aquisição da linguagem, superando, com sua crítica epistemológica, a própria metáfora da aquisição. Demonstra que a sintaxe surge na fala da criança por meio da troca de papéis que esta faz durante o diálogo com a mãe. As raízes da sintaxe estão, segundo esta abordagem, nesse diálogo. Trata-se, inicialmente, de uma sintaxe vertical, que só aparece na fala a dois (criança e mãe). Dois processos são constitutivos neste momento: especularidade e complementaridade.

Esses processos mostram que a aquisição da linguagem tem uma história longa, que se inicia com um processo de incorporação de fragmentos lingüísticos à linguagem como um todo por parte da criança. Tal incorporação passa pelo outro,

mais especificamente pela mãe, a qual interpreta e contextualiza estes fragmentos lingüísticos que inicialmente compõem uma sintaxe a dois.

Lemos (1992) avança em suas pesquisas em favor de uma análise que contempla o sujeito e o inconsciente para melhor acolher as questões dos fragmentos, dos lapsos, da deriva dos enunciados da criança na busca de interpretação. Traz novas reflexões para os estudos de aquisição da linguagem a partir dos fundamentos da psicanálise (inconsciente, sobredeterminação, falha, equívoco e outros).

O interacionismo dominou os trabalhos em pesquisa aplicada nas últimas décadas em várias áreas, particularmente na educação. As discussões centrais colocadas por Lemos – linguagem como atividade intersubjetiva e a contraparte necessária que o interacionismo exige, a atividade constitutiva que a linguagem instaura para a constituição do sujeito – tiveram forte repercussão para a clínica das patologias de linguagem.

O problema colocado por Lemos também tem estado presente nos estudos sobre a oralidade e a aquisição da escrita, os quais ressaltam a intersubjetividade e as práticas discursivas escolares como elementos constitutivos da relação entre a criança e o conhecimento escolar. Contudo, os discursos dominantes nas instituições escolares evidenciam um paradoxo. Por um lado defendem a natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, procurando assegurar a interação social na construção do conhecimento. A natureza do sujeito que aí se constitui, contudo, não é pensada a partir das práticas discursivas em que se inscreve. O discurso pedagógico constrói um verdadeiro álibi para as práticas escolares, isentando-as de seu papel constitutivo para a criança. Cabe-nos, então, perguntar como tem sido visto este sujeito constituído pela linguagem nas perspectivas interacionistas e sociointeracionistas – o sujeito cognitivo ou sociocognitivo –, tão bem anunciado e tão pouco falado, nas práticas de letramento.

2.2 LÍNGUA ESCRITA

Com relação à língua escrita, aproximações entre concepção de língua, de aprendizagem e de infância são facilmente identificadas. Nesse campo, assim como nos estudos sobre língua oral, a passagem dos modelos associacionistas para os modelos construtivistas e interacionistas reapresenta ao debate a questão da "aprendizagem/aquisição/apropriação" na relação entre a criança e a linguagem, de forma ainda mais complexa.

O modelo considerado tradicional (empirista ou associacionista) sustenta-se teoricamente em uma visão de desenvolvimento como processo cumulativo de habilidades, passível de descrição científica, apoiado em uma visão também associacionista da aprendizagem. Toma como modelo de língua a linguagem constituída do adulto, além de concebê-la como padrão fixo e imutável. Os desvios apresentados em relação aos padrões fixos da língua são analisados como "incompetência" da criança. A partir dessa visão são lançados os padrões para diagnóstico do desenvolvimento da escrita, voltados unidirecionalmente para o aluno.

Essa abordagem alimenta relações entre professores e alunos pautadas nas disposições de dominação e submissão, em que o professor submete o aluno a padrões preestabelecidos que desconsideram suas singularidades cognitivas, sociais, lingüísticas e afetivas.

A análise histórica do processo de letramento⁴ presente nesta concepção explicita a forma positivista de tratar o binômio normal-patológico. As produções infantis são analisadas como erros característicos de distúrbios orgânicos, cuja

⁴Entende-se por letramento o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, diferente da prática específica da escola, que destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre letramento abrangem as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, enquanto a escola preocupa-se com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização (KLEIMAN, 1995, p.15-61). Voltaremos a este tema no decorrer do texto.

causa (supostamente orgânica) nem sempre pode ser comprovada, porém é deduzida por comparação a outros processos patológicos provocados por processos orgânicos ou cerebrais. As causas, conforme a análise de Moysés e Collares (1992), "são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas a disfunções no sistema nervoso central. As diferenças são reduzidas ao sistema biológico e têm como consequência uma isenção de responsabilidades, pois "à criança rotulada sobra a estigmatização, a introjeção da doença com repercussões previsíveis em sua auto-imagem, autoconceito, auto-estima" (MOYSÉS e COLLARES, 1992, p.45).

O procedimento adotado quando a escola se depara com uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, tenha ela uma deficiência ou não, é a avaliação diagnóstica, a qual visa categorizar os sinais patológicos em quadros clínicos que confirmem uma patologia *da* criança e somente localizada *na* criança. A avaliação normalmente parte de uma investigação da possível patologia da criança. Os procedimentos são conduzidos por testes, formulários e inquéritos, criam-se situações artificiais de interação, analisa-se apenas o produto da aprendizagem de forma comparativa, a partir de procedimentos metalingüísticos isolados do sujeito e da linguagem. Avalia-se unilateralmente a fala, e descontextualizadamente a escrita.

Críticas a esse modelo voltam-se sobretudo às suas bases na ideologia instrumental, apoiando-se na cultura oficial em detrimento das experiências culturais e históricas dos sujeitos; renúncia e sujeição ao discurso dominante.

O enfrentamento a esse modelo e o suposto avanço nas práticas de letramento escolar deram-se com os princípios do construtivismo. Seus fundamentos levam a considerar a escrita como um objeto de conhecimento, uma representação da fala. A aprendizagem demanda um processo ativo e progressivo de construção individual por parte da criança acerca do objeto de conhecimento. O processo de aquisição da escrita direciona-se a uma análise de níveis de desenvolvimento considerados universais e aproxima-se, segundo a análise de Smolka (1993, p.52), ao estruturalismo lingüístico de Chomsky. Os pontos de partida distinguem os enfoques teóricos. Contudo, os dois sistemas equivalem-se no sentido de que as

idéias de totalidade, transformação e auto-regulação permeiam ambas as teorias. Ou seja, "o ponto de vista estruturalista serve de apoio tanto para o *a priori* lingüístico chomskyano – gramática universal, locutor ideal – como para o *a priori* cognitivo piagetiano – inteligência geral, sujeito epistemológico".

O trabalho de Ferreira e Teberosky (1985) retrata o processo de construção do conhecimento por parte da criança no decorrer da aquisição da escrita. Ao partilhar os pressupostos universalizantes do construtivismo piagetiano para a compreensão do desenvolvimento infantil, adota uma concepção cognitiva e teleológica do processo de letramento em detrimento da dimensão social da escrita e da criança. Os trabalhos de avaliação diagnóstica decorrentes dessa concepção não têm passado dos limites classificatórios clássicos, substituídos apenas pelos preconceituosos rótulos de uma avaliação cognitiva. Embora "os erros" ganhem um valor construtivo (rompimento com a visão adultocêntrica), passam a ser relacionados aos níveis de desenvolvimento considerados universais, a saber, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Além disso, a linguagem subordina-se à idéia de uma representação mental, de uma cognição prévia que orienta e regula o processo de alfabetização. O objeto de conhecimento – língua escrita – nada tem a contribuir com a constituição do sujeito epistemológico (a subjetividade constituidora da escrita), uma vez que sua existência independe da linguagem.

Embora muitos estudos tenham se empenhado em mostrar os avanços do construtivismo em relação ao modelo tradicional, cabe ressaltar que ambos compartilham do modo hegemônico de conceber a linguagem como realidade em si, abstraída e universalizada pelos modelos que assim a construíram. A ela emparelha-se o sujeito epistemológico do construtivismo, absolutamente presente a si mesmo em sua relação com o mundo (esta visão não alteritária pressupõe uma cognição prévia e universal – condição para o conhecimento do mundo: o sujeito raciocinante normal).

Desse modo, embora o construtivismo tenha concebido a escrita como produção do sujeito – sujeito cognoscente –, deixou de considerar as condições sócio-históricas em que a escrita se realiza, contribuindo para que seja entendida

como objeto escolar e para que readquira o caráter de instrumento, coerente com os objetivos da escola da Modernidade: dominar a escrita pautada na linguagem padrão em detrimento da oralidade ou das experiências culturais.

Esse fato é consequência, segundo Kramer (1993), de uma convivência unicamente pragmática com a leitura e escrita, em que é sonogada à criança a dimensão estética, cultural, política e afetiva dos atos de ler e escrever.

O enfrentamento dessa visão dominante e hegemônica surge a partir de trabalhos que buscam a dimensão intersubjetiva no processo de letramento e acaba por denominar-se sociointeracionista. Assenta suas bases nos princípios da psicologia sócio-histórica, que teve entre seus principais representantes L. S. Vygotsky (1896-1934). Vários trabalhos procuraram ressaltar suas diferenças em relação ao construtivismo piagetiano, entre os quais resalta-se, na área da psicologia, a contribuição pioneira do trabalho de Smolka (1993). A discussão da autora dirige-se ao papel da linguagem para o desenvolvimento infantil, destacando a diferença nas perspectivas de Vygotsky e Piaget. Aponta a secundarização para o segundo autor e sua valorização para o primeiro, enfatizando a internalização do discurso social, da realidade funcional e social da palavra, que entre outras coisas constitui a subjetividade; uma subjetividade social.

Propõe o trabalho da leitura e escrita como prática discursiva e denuncia as tensões presentes na prática escolar de nossa sociedade, que traz as marcas da indústria cultural, pela neutralização das diferenças, pela produção em massa e pela mistificação da própria cultura como independente do processo de sua produção (consumo).

Esse enfoque incorpora a interação, a interdiscursividade como elementos de centralidade na análise do processo de letramento, o que possibilita compreendê-lo não apenas como atividade cognitiva, mas também como atividade discursiva, pois incorpora a sua função interativa, instauradora e constitutiva do conhecimento. Tem como implicação pedagógica a valorização das dimensões sociais e políticas para o processo de letramento.

Seguindo a crítica de Smolka, em relação às abordagens que define como empirista, interacionista-construtivista, Oswald (1996) considera que para a psicologia sociointeracionista a criança é sujeito da cultura e não do conhecimento, ponderando que a percepção de Vygotsky humaniza-a por salvá-la da armadilha de viver como sujeito epistêmico. A autora aproxima Vygotsky e Benjamin e analisa criticamente a Modernidade relacionando a ânsia do progresso e do desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem. O homem moderno, entorpecido pela obsessão do progresso e do desenvolvimento, foi destituído da linguagem e da cultura, impossibilitado da capacidade de fazer história. É a barbárie, contra a qual Benjamin sugere o resgate da narrativa como meio de restituir ao homem a experiência e a linguagem, reconduzindo-o à tarefa histórica e cultural de ser humano: explodir o *continuum* da história, ao dar voz à criança, e por meio desta voz transgredir a inexorabilidade da história oficial. Assim, é possível dar crédito à verdade de suas histórias, que não pode ser desdita pela instrumentalidade racionalizadora das práticas de leitura e escrita da Modernidade.

A contribuição da teoria crítica da cultura para as práticas de leitura e escrita é mostrar, para a escola, a importância de que ela permita à infância presentificar-se, narrar-se.

O trabalho de Smolka traz elementos teóricos importantes para a reflexão dos processos de leitura e escrita, como a intersubjetividade, ou, como ela própria define, a interdiscursividade, introduzindo-os na dimensão das práticas sociais. Essa orientação leva à análise das diferenças não em uma dimensão individual, de processos maturacionais da criança, mas como parte dessas práticas que produzem efeitos sobre identidades individuais e coletivas.

Novas questões são visibilizadas, permitindo ampliar a análise das múltiplas dimensões envolvidas no processo de letramento, estendendo-se aos professores e suas metodologias, à escola e suas expectativas e, especialmente, abre-se a possibilidade para uma discussão alteritária no processo de letramento. A

visão de linguagem incorpora o sujeito e sua constituição nas atividades específicas de utilização, construção e interpretação da linguagem.

Com a teoria crítica da cultura abre-se a possibilidade de a experiência da criança presentificar-se nas práticas de leitura e escrita, em oposição ao modo dominante de concebê-la, normalizador, racional e homogeneizador, que acaba por negá-la em sua experiência essencial com a vida, em sua possibilidade de criar e transformar a cultura vigente para introduzi-la na cultura de massa, de produção e de consumo.

Na lingüística essa direção também é enunciada por trabalhos como de Inês Signorini (1998) e Kleiman (1995,1998), focalizando implicações do estudo da comunicação intercultural no processo de letramento de jovens e adultos.

Nesses trabalhos, a escrita surge como um instrumento essencial na prática social. O ensino da escrita transcende a análise da língua, pois representa uma prática de ordem da ação social, a qual afeta processos de identificação dos alunos, trazendo reestruturações nas suas relações sociais e nas formas de organizarem seus valores e conhecimentos.

Kleiman (1998) denuncia os modelos globalizantes de letramento em que ocorre a perda da língua materna em favor da língua dominante. Defende práticas de letramento local ou regional, as quais devem assegurar o valor cultural e as identidades das minorias, opondo-se a modelos globalizantes que introduzem valores e conhecimentos estimados pela sociedade, ignorando a diversidade cultural, refletindo o autoritarismo homogeneizador.

Signorini (1998) discute o letramento a partir da comunicação presente na esfera pública, cujos interlocutores, ligados a instituições e grupos sociais, estão cada vez mais diversificados. Tal diversificação explicita as relações estabelecidas pelos grupos urbanos e institucionais quanto ao uso da língua, ao nível de escolarização do falante, sua identidade social, sua competência cognitiva e sua competência na esfera pública.

Essas relações baseiam-se na falta, no déficit das categorias menos intelectualizadas, em comparação às categorias mais intelectualizadas que compreendem mais adequadamente ou com maior profundidade a fala, a escrita e a realidade. O principal efeito disso é a desqualificação do falante e de seu desempenho, tanto no que se refere à sua identidade social quanto em relação ao que pretende desempenhar. Essa desqualificação ocorre por meio da constituição de bordas e fronteiras que separam e diferenciam lugares e funções a fim de legitimar uma certa ordem tida como dada, pelas categorias intelectualizadas ou letradas.

Retrata como se dão as práticas comunicativas presentes na esfera pública, a luta entre as diferentes concepções no processo de configuração e reconfiguração da ordem social instituída, da construção e desconstrução das fronteiras que constituem as identidades sociais.

O letramento entendido como prática social leva a romper com o cognitivismo e com a visão de linguagem que elege a língua como objeto em si, introduzindo uma outra visão que extrapola os seus limites, para concebê-la na dimensão da atividade humana, aproximando a linguagem da realidade vivida.

Constatamos que o sociointeracionismo passa a informar as práticas pedagógicas nas últimas décadas, gerando transformações interessantes nos discursos dos educadores e promovendo mudanças nessas práticas. Abre-se o debate em relação às diferenças sociais e orgânicas, motivando discussões que levam a pensar os processos sociais de exclusão escolar, tanto no interior da escola quanto no nível de políticas públicas. O discurso sobre a inclusão, contudo, anunciando políticas educacionais mais humanas, tem-nos causado suspeita por sua possível ressonância com o velho sonho de igualdade e justiça e nos leva a perguntar por que a inclusão escolar tem sido tão mais difícil na prática do que nos discursos que a enredam.

Continuamos assistindo, nas escolas, a uma insistente demanda por avaliações psicológicas, que interpretamos ainda como um pedido de ajuda diante das exigências homogeneizantes de seus discursos, diante dos problemas que

afligem o cotidiano escolar: as dificuldades de leitura e escrita, problemas de oralidade, apatia nas séries iniciais, e, mais à frente, agressividade, indisciplina, questões ligadas à sexualidade, drogas, violência, abandono.

Mesmo as práticas pedagógicas que procuram levar em conta, na atividade de letramento, a realidade da criança, sua linguagem, arrefecem diante das exigências homogeneizantes presentes nos discursos escolares. Perguntamos, então: O discurso pedagógico mudou? E, se mudou, em que direção isto ocorreu?

Isso nos leva a analisar com mais atenção a concepção de linguagem contida nessas práticas e a problematizar as concepções de sujeito que as sustentam. As abordagens interacionistas ou sociointeracionistas pressupõem um sujeito constituído pela linguagem, pelas práticas discursivas, delineando uma outra direção em que a subjetividade não pode mais ser tratada fora dessas práticas. Contudo, pergunta-se: Quem é esse sujeito que se apresenta como pressuposto nessas concepções de linguagem? O que é mesmo a interação?

Essas perguntas implicam um desvio. Desvio que nos leva a revisitar, mais demoradamente, a concepção de linguagem como atividade.

2.3 A LINGUAGEM CONCEBIDA COMO ATIVIDADE

Identifica-se uma convergência em diferentes áreas de estudo da linguagem no que se refere à sua concepção enquanto atividade a ser entendida no contexto das ações humanas, em oposição à visão representacional e cognitiva da linguagem. Possuem em comum o fato de identificarem o seu papel **central** nas *interações humanas*, tornando-se relevantes teoricamente o *contexto* e o *cotidiano*.

A noção filosófica de linguagem como atividade é fruto do debate filosófico do final do século XIX e início do século XX, o qual leva a uma reação contra o idealismo e o psicologismo então dominantes na filosofia. Abre, inicialmente, caminhos para a substituição da consciência, da atividade mental, enquanto entidades abstratas, pela linguagem enquanto objeto lógico, de caráter intersubjetivo,

comunicável, porém irreduzível a impressões sensíveis ou a representações mentais (R. Carnap e o positivismo lógico; B. Russell e o atomismo lógico; e Wittgenstein, com o tratado lógico-filosófico).

Mais tarde, a valorização do contexto sociocultural e dos efeitos sociais da linguagem influencia a filosofia da linguagem e gera novas reflexões, conduzindo as investigações sobre o significado a uma outra direção: a da sua função em um determinado contexto, e não apenas como objeto lógico. Nessa direção podemos citar a obra do chamado "segundo" Wittgenstein (1994), que define a linguagem como forma de vida, a ser entendida como algo mais amplo do que a visão representacional da linguagem, como uma forma de representação do pensamento ou das coisas; uma designação. A linguagem, segundo o autor, é uma forma de ação no real e não uma representação do real, como na teoria clássica. É parte da ação humana e seu significado deve ser buscado em relação aos complexos contextos de forma de vida humana. Não são atos mentais de significação que diferenciam os significados; não se trata de entidade empírica, mental ou abstrata, mas trata-se de identificar o jogo de linguagem em que um ato está inserido. Assim, não existe uma palavra com significado único, mas um processo de significação dado no contexto de seu uso. Isso equivale a dizer que o significado não está nas palavras ou na cabeça de seus falantes, mas numa articulação com fatos externos e pragmáticos.

A linguagem humana tomada como objeto lógico é insuficiente para a análise dos processos de significação.

Vários estudos que enfatizam o uso da linguagem convergem no sentido de identificar o seu papel central nas interações humanas, aproximando elementos importantes, como o contexto e o cotidiano, a fim de transcender o estudo da fala em si.

Goodwin & Duranti (1992) discutem a importância dos estudos antropológicos para o desenvolvimento desses conceitos, apontando a afirmação de B. Malinowski de que nenhuma expressão é significativa fora de seu contexto de situação, o que conduz a uma definição da linguagem como atividade prática, a ser localizada sempre no contexto situacional, e não como reflexo do pensamento

interno e abstrato. Seguindo os seus pressupostos, Hymes desenvolve e utiliza a noção de contexto, afastando-se do conteúdo lingüístico como único ponto para inferir a interpretação. O evento torna-se o quadro de referência apropriado para a interpretação da fala. A fala é considerada complexa, constituinte e constitutiva dos eventos culturais. Insere-se a descrição das diferentes dimensões de um evento singular, com base em categorias culturalmente definidas simultaneamente à interpretação lingüística. Introduzem-se unidades não lingüísticas como referência para a interpretação da fala e consideram-se os grandes eventos socioculturais. A relação entre língua e cultura é problematizada. Não se trata de uma relação de correspondência homogênea, na qual uma língua reflete uma cultura, mas sim de relações entre grupos lingüísticos envolvidos em uma multiplicidade de experiências sociais e culturais.

Na sociologia, a etnometodologia, abordagem desenvolvida por Garfinkel, analisa a racionalidade do senso comum, buscando entender como os atores sociais obtêm uma apreensão compartilhada do mundo social. Este compartilhar depende, resulta, de uma multiplicidade de métodos tácitos de formas de raciocinar. Esses métodos são socialmente organizados, compartilhados e utilizados no cotidiano para dar sentido a objetos e eventos sociais. A compreensão compartilhada é o foco de seus estudos e a fonte de sua inspiração metodológica. Outra contribuição decorrente da etnometodologia é a Análise da Conversação (A. Sacks e E. Schlegoff), a qual aponta pistas de como os parceiros organizam a interação. Realiza análises empíricas em um plano intraconversacional, procurando revelar como os fatos sociais são continuamente construídos. Assume-se que não há organização prévia ou fatos pré-dados para explicar eventos singulares. Tem por objetivo entender as estruturas imbricadas na forma de interação inteligíveis. A análise visa descrever os procedimentos utilizados para sustentar e negociar as relações sociais. Esta corrente preocupa-se com a mecânica do dizer, entendendo o lugar central que a linguagem ocupa no fenômeno da organização social humana. Analisa-se a linguagem não como código ou um meio de referência aos eventos do

mundo externo, mas como uma atividade inserida na interação humana. Partindo desta perspectiva, o foco da análise da conversação é a organização seqüencial na qual os atos de comunicação e fala emergem e são interpretados (GOODWIN e DURANTI, 1992).

Os estudos etnográficos e a análise da conversação garantiram uma análise situada dos eventos de fala, redefinindo a noção de contexto e da própria fala como constitutiva dos eventos. Tanto o contexto como a própria fala são requisitados para que a linguagem possa significar. Ambos, contexto e fala, são constitutivos dos eventos sociais, mas são também constituídos momento a momento no processo de interação, pois não existe um contexto previamente definido que seja responsável pela interpretação, tampouco as palavras podem significar fora do diálogo. Esse processo se dá na atividade socioverbal, ou seja, qualquer ato de interpretação é social e requer negociação.

A análise dos eventos singulares e concretos constitui a dimensão metodológica central dos estudos etnograficamente orientados. Configuram-se a partir do "acontecimento", sem se direcionar por qualquer tipo de estrutura prévia.

Os processos de significação são construídos momento a momento, na interação face a face, em que não há nada pré-estruturado, mas em constante processo de construção, de negociação.

Na lingüística, alguns trabalhos na área de aquisição e patologias da linguagem oral e escrita também promovem o rompimento com uma visão representacional e cognitiva da linguagem e o afastamento de uma concepção sistêmica do significado em direção às abordagens discursivas.

Coudry (1988) define seu quadro teórico em favor de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva cuja ordem dos fatos lingüísticos não esteja determinada *a priori*. Aproxima sua metodologia interpretativa ao processo hermenêutico, distanciando-se das metodologias baseadas na experimentação científica. Analisa os processos de significação a partir de uma série de fatores lingüísticos e discursivos que relacionam o sistema lingüístico com processo de

natureza (inter)subjativa, situacional e cultural. Os resultados de seu trabalho revelam que as alterações nos quadros afásicos são de ordem lingüística e não cognitiva.

Da mesma forma, os trabalhos desenvolvidos por Abaurre (1990, 1991) e por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) vêm revelando a contribuição dos estudos lingüísticos para a compreensão das operações que a criança faz com a língua ao se apropriar da escrita, banindo as crenças patologizantes e psicologizantes que promoviam a interpretação dessas operações. Apontam os processos de refacção dos textos iniciais das crianças como importantes indícios das relações entre o sujeito e a linguagem.

Os trabalhos de Abaurre (1991) desenvolvidos no início da década de 90 explicitam mecanismos muito interessantes sobre a influência dos processos fonéticos da fala na aquisição da escrita. Em publicação recente (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p.15, 24, 25), as autoras retratam a tentativa em redefinir questões metodológicas, a partir dos episódios de refacção de textos infantis. Afirmam que "os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem". Anunciam discutir questões relevantes sobre subjetividade, procurando desvendar, com pistas e sinais, as manifestações singulares presentes no processo de aquisição da escrita e sua relação com a construção do estilo. O livro apresenta uma série de dados empíricos e descrição de eventos indicadores destas pistas, buscando definir caminhos metodológicos que levem à descoberta de elementos para explicar, nessas pistas, a relação sujeito/linguagem. Evidências dessa relação podem ser encontradas em episódios de refacção, que caracterizam o caráter singular dos dados representativos nas escritas iniciais das crianças. Entre esses episódios de refacção está a correção ortográfica realizada espontaneamente, indicando um "indício do trabalho de um sujeito às voltas com o mistério que a escrita apresenta".

Vejamos o caso de J. L., analisado pelas autoras. Trata-se de um menino de primeira série de uma escola pública, que em determinado momento da produção

textual apaga a escrita da palavra *jigou* e refaz sua grafia propondo *chingou*. Observam o fato de não ser esta a única grafia considerada incorreta no texto, perguntando-se o porquê de a palavra *xingou* merecer destaque e correção espontânea. Trata-se de um tema relacionado à "história de um moleque indisciplinado" (*quenão gostava da escola não sabia denada*) e mal-educado, que tem seu clímax justamente no *jigou/chingou abrofesora*. Analisam a estrutura: a abertura – elogio à escola; a ação – xingar a professora, o que desencadeia uma punição (*um dia ele caiu no buraco ele morreu*) e ganha relevância particular, constituindo a 'palavra-chave' do texto. As autoras concluem: "terá sido isto, provavelmente, o que levou J. L. a se preocupar com a ortografia justamente dessa palavra-chave, ignorando todas as demais palavras que grafou de forma equivocada (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p.25).

A hipótese das autoras acerca desses episódios remete a uma possibilidade de se ter na ação da língua um efeito que leva o sujeito a uma operação de refacção, eliminando a idéia de que estes processos são decorrentes de uma cognição prévia responsável por uma escrita como a de J. L.

Em seguida outros casos são analisados, como o do menino I., que realiza a substituição lexical ao criar um texto com base em uma configuração de uma receita culinária, porém com outro tipo de ingrediente, pois trata-se de uma receita para o Brasil ganhar a Copa. Após escrever os ingredientes a criança indica o modo de fazer escrevendo que *Misturase tudo e bate no liquidificador e bebe*. Posteriormente apaga a palavra *bebe* e a substitui por *espalha*. Segundo as autoras, o conhecimento de mundo da criança leva-a a esta operação, pois *espalha* (em campo) fazia mais sentido para o tipo de receita que a criança produzia.

As autoras retratam uma aprimorada análise lingüística dos textos, lançando hipóteses e indagações acerca do que poderia levar o *sujeito a operar* de um modo, e não de outro, sobre a escrita. A resposta fica por conta do que ela mesma denominou como "mistério". Preocupada com as operações lingüísticas e com suas relações em torno dos elementos lingüísticos e textuais, as autoras parecem despreocupar-se com

relação aos efeitos de sentido que estes tipos de escrita podem provocar nas situações escolares sobre os sujeitos. Diante desses fatos perguntamos qual é a concepção de sujeito aí presente; como sofre os efeitos desse tipo de escrita diante do universo avaliativo discursivo, especialmente do discurso escolar. Prosseguem analisando operações lingüísticas e textuais realizadas por outras crianças, a exemplo daquela que substitui *vence* por *luta*, analisada como ênfase semântica **ao perceber** a inadequação do uso de *vence* para o contexto.

Trata-se de uma relação em que a criança afasta-se do texto, avalia-o em seu contexto e procede à refacção? O sujeito opera sobre o significado com autonomia, faz escolhas, ora aleatórias, ora em função da identificação de palavras-chave, ora em função do contexto.

A relação sujeito-linguagem anunciada parece prever um sujeito que caminha de forma autônoma sobre o significado, ressignificando sua escrita por meio de um processo de saliência que se dá a partir do contexto. Remete ao contexto, como o local para se proceder à análise dos processos de significação. Mas, o que é o contexto? É algo fora da linguagem? Como o sujeito opera esta relação língua-contexto?

Se a correção ortográfica nos processos tradicionais de ensino impedia estas operações espontâneas de refacção, promovendo o apagamento das manifestações da relação sujeito-linguagem, então, permitir sua manifestação e analisá-las do ponto de vista intralingüístico nos esclarece o processo cognitivo de saliência perceptual que o leva a perceber e refazer, sem, contudo, discutir acerca dos efeitos de sentido destas marcas sobre o sujeito. Esses efeitos aparecem apenas na operação de refacção lingüística, uma operação cognitiva, sem efeitos constitutivos nos modos de subjetivação presentes na escola.

Os efeitos que as escritas iniciais "incorretas" têm sobre os sujeitos, diante do universo de sentidos que constituem o discurso escolar, não são incluídos na análise. Como são interpretadas estas escritas no discurso escolar e como a criança é afetada por seus efeitos? É possível estabelecer relação entre essas escritas iniciais, a avaliação que sofrem no interior da escola e os processos de exclusão?

Na pesquisa que desenvolvemos sobre a linguagem infantil (PAN, 1995), orientados por uma dimensão discursiva da linguagem oral e escrita, procuramos extrapolar as análises tradicionais de avaliação da linguagem na infância, buscando processos contextualizados de coleta de dados, diálogos e narrativas, produzidos em situações terapêuticas com uma criança que apresentava dificuldades escolares. No entanto, a análise não extrapolou os limites do texto, conforme a compreensão de texto dada pela lingüística textual; analisou processos de coesão e coerência relacionando-os à dimensão discursiva da linguagem. Fez-se, também, uma análise intralingüística. Ao tentar afastar-se de uma explicação cognitiva para os problemas enfrentados por aquela criança, que não conseguia alfabetizar-se, os dados revelaram questões importantes do ponto de vista da coerência intratextual, no processo de construção das narrativas. No entanto, a análise dos dados não extrapolou as dimensões de fala e escrita, mesmo diante de questões referentes aos processos de coerência, diretamente relacionados à significação da linguagem.

Os trabalhos de Coudry, já em 1988, são enfáticos quanto aos pressupostos discursivos que adotam. Após severa crítica aos processos avaliativos empregados nos procedimentos clássicos de investigação da linguagem em casos de afasia, a autora define seu quadro teórico em favor de uma "concepção de linguagem como atividade constitutiva". Insere sua concepção no interior de um projeto sociointeracionista, indo ao encontro dos pressupostos da análise do discurso para a interpretação dos objetos lingüísticos. A autora esclarece também sua posição diante da questão da subjetividade e das identidades presentes nas "representações que o sujeito faz de si mesmo no discurso". Sobre a questão da subjetividade na linguagem a autora afirma que "busca decifrar e compreender como se dá o acesso do sujeito afásico na linguagem, como, pelo processo de interlocução, esse sujeito se reconstituirá em conjunto comigo". A autora afirma ainda que sua metodologia é "compatível com um processo hermenêutico em que as situações são interpretadas e iluminadas pela evolução do próprio processo" (COUDRY, 1988, p.55, 68, XVIII).

Define como objeto de conhecimento da neurolingüística a linguagem e a cognição dos sujeitos afásicos. Assume a concepção de linguagem em que a significação não é determinada previamente, mas se faz a partir de uma série de fatores lingüísticos e discursivos que relacionam o sistema lingüístico com processos de natureza (inter)subjettiva, situacional e cultural.

No relato do caso de um paciente afásico, o caso P., mostra que as dificuldades apresentadas pelo paciente, caracterizadas nos manuais de neuropsicologia como apraxia ideacional, podem estar localizadas em alterações de conhecimento lingüístico e não de conhecimento de mundo. Afirma, assim, contrargumentando outros estudos sobre a afasia, que as alterações nestes quadros são de ordem lingüística e não cognitiva.

É inquestionável a contribuição do trabalho desta autora para o campo dos estudos da afasia. No entanto, alguns pontos, como a prática avaliativa e clínica presente em seu trabalho, bem como em relação à concepção de discurso, merecem uma análise mais detalhada.

Quanto aos procedimentos de avaliação, afirma:

...a cada momento do acompanhamento era verificado se o paciente construía estruturas, como as passivas e a relativas. Assim, os testes de compreensão, as repetições e a montagem de sentenças com cartões recortados foram feitos em meio a episódios de produção de linguagem, de modo que a descontextualização não constituísse variável que prejudicasse a compreensão (...) avaliações dirigidas com cartões, procedimento que constituiu em entregar ao sujeito sentenças cujas palavras eram recortadas em cartões, a fim de que fossem montadas novamente (COUDRY e GREGOLIN, 2000, p.6).

Apesar de tecer uma severa crítica aos procedimentos de avaliação da linguagem que utilizam testes e atividades descontextualizadas, as atividades acima descritas indicam uma persistente tentativa de fazer o sujeito operar com a linguagem, mesmo que para isso tenha que utilizar situações de testagens, a fim de proceder-se à análise lingüística. A análise dos fatos lingüísticos que não são dados *a priori*, conforme esclarecem as autoras, passa a determinar os elementos para a interpretação das relações intersubjetivas. Ou seja, os dados lingüísticos que se constituem momento a momento no processo intersubjetivo passam a mediar as

relações entre paciente e terapeuta, a ponto de o terapeuta provocar/impelir, com situações de testagens informais e contextualizadas, situações de fala do paciente.

Podemos afirmar que a neurolingüística elege-se enquanto perspectiva que cria elementos para um direcionamento clínico a partir de análises lingüísticas, as quais trazem uma contribuição no sentido de explicitar os elementos lingüísticos presentes nesses quadros, constituindo-se como uma perspectiva lingüística para o estudo da afasia. Contudo, em momento algum discute como esses sujeitos afásicos sofrem os efeitos da língua após um episódio de lesão cerebral. Com isso, podemos deduzir que esta concepção de discurso releva as situações de uso da linguagem, porém, ao realizar as análises dos processos de significação, não extrapola os limites das categorias verbais.

Com relação à perspectiva terapêutica: "...ações lingüísticas significativas e investigação analítica (...) através de um procedimento em que o investigador levanta hipóteses até caracterizar o nível lingüístico envolvido na afasia". Passa, em seguida, a investigar profundamente sobre seu problema para obter, no processo terapêutico, a (re)construção da linguagem (COUDRY e GREGOLIN, 2000, p.6).

O processo terapêutico dirige-se à língua, entendida inclusive em sua forma gramatical. Reconstruir a linguagem é seu objetivo. No entanto, como é visto o sujeito que fala nesta linguagem? Como são vistos o processo de significação, a relação sujeito-sentido?

A autora esclarece que é preciso dar valor a todas as pistas não verbais presentes nos processos intersubjetivos, visando buscar elementos que permitam ao terapeuta encontrar o sentido que se pretende construir na interação com o paciente, e que farão parte da reconstrução da sua linguagem.

O sujeito em atividade epilingüística (COUDRY, 1988, p.124) elabora seu dizer, tem controle sobre seu dizer. O outro, na terapia, é aquele que favorece esse tipo de operação; ao proceder à interpretação tem o papel de favorecer o controle do paciente sobre seu dizer.

Constatamos que o objeto da neurolingüística é a língua e a cognição dos sujeitos afásicos, e não os sujeitos afásicos que falam nessa linguagem.

Mas sob qual efeito da língua o sujeito é constituído? Da sintaxe? Da semântica? São essas categorias que marcam a constituição subjetiva? De que forma? Ao procurar na atividade epilingüística o processo básico para a reconstrução da linguagem do paciente, supõe-se um sujeito que transita livremente sobre a linguagem, que pode afastar-se dela e observá-la, analisá-la com autonomia e controle? Estamos supondo um sujeito autônomo, que controla sua linguagem?

Na evolução das pesquisas da autora, inclusive nos trabalhos mais recentes (COUDRY e GREGOLIN, 2000), observa-se que suas análises mantêm seu caráter imanente, remetendo a análise dos processos de significação sempre para o interior da própria língua.

Esses trabalhos trazem uma contribuição ao romperem com a visão representacional da linguagem, dominante nos estudos da psicologia cognitiva e também na neuropsicologia.

Nos trabalhos apresentados acima podemos constatar que se busca entender como os pacientes operam com a linguagem, como se sustentam os mecanismos de coesão e coerência no texto, como os processos fonéticos representam um papel central na aquisição da língua escrita ou, ainda, como as operações de refacção inicial com a escrita podem indiciar, com pistas, os primórdios para se compreender a relação sujeito-linguagem e oferecer elementos para a compreensão da construção do estilo.

Alguns questionamentos resultam das análises desses trabalhos. Um deles relaciona-se ao próprio conceito de discurso como uma prática intersubjetiva. Como o "dizer" destina-se à análise lingüística, o sentido deste dizer reverte-se sempre para o plano das intenções de operação com a língua. Os processos de significação se dão na relação empírica entre os sujeitos, face a face. A fonte do significado é o próprio sujeito, ou está na cultura? Como se dá a relação sujeito-significado? O que faz a fala significar na relação intersubjetiva? Qual o papel do outro quando a

linguagem é concebida como atividade constitutiva? Esse papel é o de promover a produção verbal a fim de que se possa compreender as falhas (distúrbios) na língua, na gramática da língua?

Essas análises criam alguns embaraços de difícil resolução. Por um lado a neurolingüística procura um outro modo de definir os sintomas afásicos, não mais como problemas cognitivos, mas de ordem lingüística – recruta lingüisticamente a patologia. Por outro, a análise lingüística dos textos escolares afirma que as produções infantis iniciais devem ser interpretadas como operações do sujeito sobre a linguagem, e que são normais, todas normais. Mas quando começam a se configurar os problemas escolares, expressos, por exemplo, por alunos que não se alfabetizam, essas análises já não respondem mais. Então, diante de crianças já configuradas como problemáticas, precisamos de análises neurolingüísticas para entender os processos de linguagem que estão afetados. Normalidade e patologia configuram-se como dois mundos separados e bem delimitados.

A definição de linguagem como atividade constitutiva analisa a operação que o sujeito faz com a língua, um sujeito que opera livremente sobre esta língua, e não discute a forma como este sujeito é afetado pelos efeitos de sentido da língua na qual este sujeito fala. A análise desta concepção de linguagem como "atividade constitutiva" realizada por Faraco (2001a, p.6) aponta sua aproximação a uma concepção de pessoa humana sintetizada pelo Romantismo, a qual age interiormente na linguagem de forma singular e solitária, constituindo sua própria existência. A crítica do autor segue apontando, além da concepção de pessoa humana, o papel secundário que a interação ocupa nessa visão de linguagem, bem como o seu compromisso com a idéia de comunicação como o estabelecimento de laços contratuais, inerente à filosofia política do século XVIII. Reafirma o domínio hegemônico da língua como objeto autônomo e do falante como ente não problemático (e, portanto, assumido como primitivo – em geral dissimulado – das teorizações).

Assim, embora as abordagens acima analisadas se digam preocupadas com a dimensão constitutiva da linguagem, não discutem acerca dos aspectos

constitutivos desta língua sobre os modos de subjetivação. Respondem, portanto, de um certo modo sobre as relações sujeito-linguagem. É claramente observável o modo "dissimulado" com que tratam a questão do sujeito, atribuindo-lhe uma autodeterminação, uma pré-condição de existência, autônoma e livre, para operar com a linguagem.

Essas perspectivas conservam um pressuposto básico a ser questionado quando se almeja desvendar os sentidos que o termo *discurso* carrega. Todas realizam um recorte do "comportamento verbal efetivamente realizado" (discurso), seja de maior ou menor tamanho, no interior da fala ou da escrita. Trata-se, assim, de vertentes imanentes que realizam análises em uma dimensão intratextual. Ao compararmos os trabalhos realizados por Abaurre em relação à escrita, e os trabalhos de Coudry em relação a pacientes afásicos, verificamos avanços quando da definição de seu objeto de estudo – o discurso – em contraposição aos estudos que definem a fala como individual, ou como uma simples expressão do pensamento. Entretanto, definir-se em uma perspectiva discursiva requer enfrentar outros aspectos, os quais foram minimizados ou desconsiderados pelas autoras.

O discurso aparece, assim, reconfigurado em um novo disfarce para as velhas crenças sobre a comunicação humana: ao partilharmos o código, partilhamos os processos de significação; as relações intersubjetivas são relações harmoniosas e cooperativas; ao falarmos uma mesma língua não temos problemas de compreensão; ao sermos cooperativos, somos também compreensivos, pois dominamos nossa língua e controlamos nosso dizer.

Os trabalhos da lingüística têm presente a crítica à visão representacional da linguagem, o que não acontece com a psicologia. Já a lingüística parece não extrapolar os limites da língua no estudo sobre o significado, colocando-se diante de um complexo problema por se anunciar direcionada a uma concepção de linguagem como atividade constitutiva. Esta perspectiva obriga-nos a enfrentar as questões relativas ao sujeito – quem é o sujeito que fala nessa linguagem? Já a psicologia vem empenhando-se em compreender esta relação constitutiva sujeito-linguagem,

porém em uma visão representacional da linguagem. Em ambos os casos identifica-se um matiz do cartesianismo presente na concepção de sujeito.

Diante do exposto, perguntamos: Como é possível estabelecer, a partir dessas visões, uma relação entre os episódios de refacção presentes nos processos iniciais de leitura e escrita, uma dislexia e um processo grupal de indisciplina, por exemplo, do ponto de vista da linguagem? Como poderíamos submeter a um mesmo caminho de análise, fenômenos, em princípio, tão distintos? Por um lado, um fenômeno evidentemente lingüístico; por outro, um fenômeno patológico; e ainda outro, de ordem "supostamente" comportamental e grupal. Podemos afirmar que as vertentes que realizam análises imanentes da linguagem não permitem essa relação, pois se restringem a uma análise sistêmica do significado que não confere visibilidade aos efeitos de sentido da língua sobre os modos de subjetivação infantil.

Os estudos direcionados às práticas humanas com a linguagem requerem outras abordagens de análise para os processos de significação.

A psicologia soviética, em contraposição também aos modelos dominantes de estudo da inteligência, da linguagem e da cognição humana, concebe, com os trabalhos de Vygotsky (1978, 1988), um diferente trajeto para se pensar os processos psíquicos humanos, através da relação entre contexto social e aquisição da linguagem, valorizando em especial a *interação* como processo constitutivo da atividade humano-social. Com os estudos sobre fala egocêntrica, Vygotsky (1987a) contrapõe-se ao trabalho de Jean Piaget, demonstrando que este tipo de fala não representa um precursor da fala social na ontogênese do pensamento e da linguagem humanos, mas, sim, a fala egocêntrica é fortemente influenciada pelo contexto; ou seja, dá-se o caminho contrário, pois a criança não externaliza o pensamento ainda não socializado quando fala egocentricamente, mas internaliza ações verbais realizadas em seu contexto de interações sociais, sendo a fala egocêntrica o indicativo deste caminho de internalização. A linguagem é considerada, assim, como parte de um sistema de atividade no qual se dá o desenvolvimento. A atividade social e o contexto são elementos que confrontam as

perspectivas que estudam as habilidades mentais de sujeitos isolados. Os trabalhos de Vygotsky (1978) procuram sempre análises das parcerias entre adultos e crianças ou entre crianças e pares mais experientes nas tarefas de aprendizagem, ressaltando a atividade de interação social (nível interpsicológico) como precursora dos processos intrapsíquicos. Nesse aspecto o autor aproxima-se de uma concepção não representacional da linguagem, definindo-a como atividade.

No entanto, a análise da concepção de linguagem do autor tem-nos apontado problemas que demandam maior aprofundamento. Entre eles estão o estudo dos conceitos científicos e a noção de sentido e significado, decorrentes, a nosso ver, da concepção monológica da linguagem presente em seus trabalhos, já apontada como problemática em outros estudos (SMOLKA, 1993).

Vygotsky (1987a) estuda a formação de conceitos no processo de desenvolvimento infantil, procurando compreender as transformações dos sistemas de relações e generalizações contidas numa palavra que diferem da criança para o adulto. Investiga as condições funcionais da gênese dos conceitos e a evolução do significado da palavra, através da atividade da criança sobre determinados objetos.

Compreende a formação dos conceitos não como um processo mecânico, nem tampouco um processo puramente intelectual, mas como um processo criativo, constantemente mobilizado a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas, que não se explica por associações de objetos com palavras ou por simples memorização. Os conceitos, segundo ele, são construções culturais que os indivíduos internalizam durante o processo de desenvolvimento. Suas características fazem parte do mundo real, do grupo cultural no qual o indivíduo vive. Esse grupo fornece o universo de significados que ordena o real em categorias nomeadas por palavras da língua deste grupo.

Vygotsky persiste na valorização do papel da linguagem na formação dos processos psicológicos, preocupado com sua abordagem genética.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos este signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VYGOTSKY, 1987a, p.48).

Sua concepção destaca-se por apontar a formação do conceito como uma instância cultural, e não explicável apenas por processos intelectivos, maturativos ou puramente mecânicos. Procura explicar sua natureza genética, funcional e estrutural tomando como central o papel da palavra, que reflete a organização dos conceitos culturalmente determinados. É, portanto, a linguagem do grupo cultural a que a criança pertence que direciona o processo de formação de conceitos, previamente determinado pelo significado da palavra na linguagem dos adultos: "a formação de conceitos é uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais" (VYGOTSKY, 1987a, p.50).

Existe uma relação entre tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento que está no significado da palavra e direciona as formas de raciocínio do jovem, de formas simples para formas mais complexas.

As formas novas de uso da palavra, que conduzirão à formação de novos conceitos, resultam em transformações no processo intelectual na adolescência. Ao ingressar no mundo cultural e profissional, novas tarefas impõem novas relações ao raciocínio do jovem, levando-o a estágios mais elevados de pensamento.

Vygotsky percebe uma diferença clara na formação dos conceitos dos jovens e das crianças. Essa diferença evidencia-se tanto na estrutura quanto no funcionamento dos conceitos, o que o faz concluir que apenas na adolescência se desenvolve o pensamento conceitual como o do adulto.

Nas tarefas experimentais que utiliza para investigar a formação dos conceitos, observa um percurso genético de desenvolvimento conceitual que dividiu em três grandes fases. A primeira corresponde aos "conjuntos sincréticos", quando

as relações são constituídas sem qualquer base ou sob qualquer relação objetiva. Na segunda, o pensamento se dá por complexos, nos quais as relações entre os objetos são factuais e concretas, porém não lógicas e abstratas. As relações se dão por meio da experiência direta. O pensamento por complexo estabelece elos e relações, enfoca relações desordenadas e cria uma base para generalizações posteriores. Já a terceira fase, dos conceitos propriamente ditos, pressupõe algo além da unificação. Ocorre abstração, a síntese deve combinar-se à análise. É necessário unir e separar, examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta à qual pertence o objeto.

Afirma que este percurso não é linear. O pensamento conceitual surge a partir da união, da inter-relação funcional de outras formas de pensamento.

As exigências culturais impõem um aprimoramento, um refinamento, um salto nas relações do pensamento. O mundo real, concreto, direciona com ferramentas semióticas (significado da palavra) as categorias culturalmente organizadas, que o jovem internaliza e utiliza para organizar o conhecimento.

Com o método utilizado nessa fase, o autor elaborou uma teoria sobre os níveis de abstração do pensamento. Contudo, este projeto levou ao estudo dos conceitos isoladamente em relação aos outros sistemas psicológicos, além de distanciá-lo do comportamento social.

Na fase final de seus trabalhos, ele retoma como preocupação principal os métodos de análise das relações funcionais dos sistemas psicológicos. Elege um tipo de análise chamada de análise de unidades, que tem por característica conservar as propriedades do todo, não podendo ser dividida sem que as perca. Assim como as moléculas d'água e a célula viva são as unidades de análise da água e da biologia, perdendo suas características quando analisadas em componentes, o "significado da palavra" é a unidade do pensamento e da linguagem que conserva as propriedades de ambos. Ele pertence à palavra tanto quanto ao pensamento, é o significado da palavra que retém a característica do todo.

A análise em unidades, segundo Vygotsky (1987a, p.6), é fértil não apenas em relação ao pensamento verbal, mas se estende às outras relações entre a consciência como um todo e suas partes, indicando também um caminho para a solução de outros problemas da psicologia, como o estudo da relação intelecto e afeto, tradicionalmente tratados de forma dissociada. A análise em unidade demonstra "a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem".

Com essa perspectiva de análise redefine sua concepção sobre o significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social, do pensamento e da comunicação e possibilita uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social.

Com essa unidade de análise a palavra não guarda apenas o significado do conceito, do pensamento, mas da comunicação e da interação social.

O significado da palavra é tomado como a unidade funcional para a análise da consciência.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. A palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1987a, p.132).

A palavra guarda, por um lado, em sua função intelectual, o pensamento generalizante e toda a sua evolução conceitual e, por outro, guarda uma função social. O valor atribuído à palavra se dá em função deste vínculo, pois toda forma de comunicação envolve generalização e as formas de generalização são provenientes do contexto específico que as palavras significam, para os conceitos científicos e abstratos.

A palavra diferencia os conceitos espontâneos aprendidos pela criança daqueles conceitos transmitidos através de um conhecimento sistemático, o qual a criança não pode vivenciar diretamente. São os conceitos científicos, cujo estudo é de grande importância para a educação e o aprendizado.

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos o autor aproxima-se mais de uma explicação cognitiva para as diferenças entre os tipos de conceitos dominantes em diferentes idades do que das práticas sociais com a linguagem, deslizando para uma concepção representacional da linguagem. Isto gera uma dupla orientação presente na concepção de linguagem adotada por Vygotsky, deixando caminhos para diferentes interpretações de seus pressupostos, ora como atividade social e prática, ora como atividade vinculada a uma cognição prévia (estrutura cognitiva, interna).

A diferenciação que o autor faz entre significado e sentido (VYGOTSKY, 1987, p.125) pode ser considerada como o esboço de um caminho para possível análise dos processos de significação fora das bases lógicas do estudo do significado. Na medida em que o sentido define-se como parte de uma visão de mundo, uma axiologia, gerador de processos de significação, presente na interpretação que o sujeito faz no cotidiano, distancia-se de uma concepção individual, subjetiva e cognitiva da linguagem. Porém, esta interpretação do cotidiano passa a ganhar o matiz do cartesianismo se vinculada a uma estruturação cognitiva prévia, interna, conforme retratada no processo de aquisição de conceitos.

Outro problema levantado refere-se ao papel instrumental da linguagem na transformação dos processos psíquicos humanos. A auto-regulação, processo mediado semioticamente e alcançado no decorrer do desenvolvimento, leva a um controle dos processos cognitivos: memória, atenção, percepção e metacognição, que permite à criança operações cognitivas diferenciadas, além da transferência da aprendizagem. Este processo vem sendo utilizado para a análise de alguns quadros considerados patológicos, como a Síndrome do Déficit de Atenção e a própria Deficiência Mental, sendo os dados empíricos inquestionáveis com relação à autonomia de pensamento da criança e sua explicação a partir da internalização da fala. No entanto, apesar de os estudos sobre a fala egocêntrica revelarem a atividade verbal e social transformando-se em atividade psíquica individual, tal autonomia que a fala exerce sobre o psiquismo humano a partir de então nos coloca

diante de um problema: se o sujeito adquire controle sobre sua atividade psíquica, no nível intrapsicológico – a atividade metacognitiva –, e se este processo é decorrente da mediação lingüística, podemos supor que a criança tem controle sobre seus processos de conhecimento ou de pensamento? Quem é o sujeito que fala nesta linguagem? Ele possui autonomia sobre o que fala e pensa? Como este sujeito controla as contradições presentes em seu cotidiano e que constituem a essência do processo de desenvolvimento infantil, concebido pelo autor como processo dialético?

Esse problema é conseqüente, a nosso ver, da concepção de linguagem presente nos trabalhos de Vygotsky – a fala serve à comunicação e também à elaboração em seu papel instrumental, enquanto fala interna, monológica.

Ao se inserir no campo da psicologia cognitiva, os pressupostos de Vygotsky ganham o matiz do cartesianismo; ao se inserir no campo da psicologia social, seus pressupostos reafirmam e sustentam as bases de uma psicologia sócio-histórica. No entanto, em nenhuma das abordagens decorrentes destes pressupostos é possível delinear uma teoria da subjetividade que não se depare com as limitações de sua concepção de linguagem. Pensar em um sujeito que internaliza a linguagem, concebida monologicamente, a qual é responsável pela auto-regulação, tem conseqüências que nos levam a problematizar a compreensão de infância por parte do autor. Como pode o desenvolvimento, concebido como processo dialético e mediado semioticamente, ser compreendido diante desta noção monológica da linguagem? O problema acima colocado tem-nos levado a uma análise mais aprofundada sobre a noção de sujeito contida nos pressupostos do autor.

Os estudos que aproximam a fala ao contexto das ações humanas tornam o cotidiano relevante teoricamente e levam a análises situadas do discurso, permitindo ampliar a compreensão acerca dos processos de significação, considerando-se os eventos sociais e culturais mais amplos. Admite-se que a fala é complexa e insuficiente para a análise dos processos de significação, havendo, também, a necessidade de se trabalhar sob a perspectiva da interpretação dos

significados, uma vez que nem tudo está dito em palavras, mas requer interpretações e negociações. Os processos de significação deixam de ser analisados como individuais ou como processos mentais, e passam a ser analisados a partir das interações sociais.

A linguagem ocupa um papel central nesses estudos, enquanto organizadora das ações humano-sociais. A interação, contudo, é compreendida como evento singular, constituída momento a momento, como acontecimento fortuito. Nesse sentido, é importante ressaltar que a concepção de linguagem como "ação", presente nesses estudos, prevê um sujeito agente, que constitui a origem de seu dizer e das significações negociadas socialmente. Opera-se, assim, com a falácia idealista, reafirmada nas perspectivas hermenêuticas e fenomenológicas, em que o sujeito é a origem das operações do discurso e não seu produto, seu efeito.

Concluimos que para abandonar as visões mentalistas e cognitivistas da linguagem não basta definir discurso como uma perspectiva de uso da linguagem. Não basta definir linguagem como ação. É preciso ressignificar conceitos a partir de concepções que ultrapassem o nível lingüístico e que enfrentem questões complexas que a fala nos apresenta. Diante dessas conclusões, entendemos que é necessário transcender o etnográfico, pois a inserção do contexto e da interação como elementos teóricos relevantes promove grandes modificações nas análises das atividades humanas. Entretanto, mantém em aberto questões relevantes acerca dos processos de significação e de sua relação constitutiva com modos de subjetivação em nossa sociedade, deixando de enfrentar a complexa relação entre sentido e subjetividade.

A análise do discurso tem se apresentado como opção metodológica que se soma a esses estudos, em busca de alternativas qualitativas de pesquisa. Infelizmente o termo vem sendo empregado de forma apressada e, muitas vezes, limitada a um simples método de análise de linguagem, concebida pragmaticamente, como alternativa metodológica especialmente à análise de conteúdo, o que requer, portanto, maior discussão.

Propor a análise do discurso como alternativa metodológica à análise de conteúdo é um grande equívoco, pois o campo de estudos do discurso não se restringe a uma metodologia, mas requer um tratamento exaustivo de seu objeto, a linguagem, especialmente com relação aos processos de significação. Ainda, requer enfrentar a questão da relação sujeito-linguagem-mundo, o que nos leva a debates epistemológicos e ontológicos, que exigem de nós "saltar o muro, mudar de lado, descentrar o foco das nossas ilusões".

Apresentamos, a seguir, contribuições para a instauração do objeto discurso que transcendem o recorte verbal, o evento singular, o etnográfico, configurando os discursos enquanto matrizes semiótico-axiológicas que atribuem sentido ao mundo.

2.4 A LINGUAGEM COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS

2.4.1 O Conceito de Discurso para Michael Foucault

Os discursos, para Foucault (1996, 2000), não são transparentes nem ocultos, mas difusos e dispersos, pois não são ligados por nenhum princípio de unidade.

O discurso é resultado de um conjunto de enunciados que provêm de "um mesmo sistema de formação". O enunciado, por sua vez, não é uma frase gramatical, pois ele extrapola as relações entre significante-significado, é mais que designação; também não é uma proposição lógica, pois não lhe importa a veracidade de uma afirmação nos termos da lógica, pois ele não tem um correlato ou uma ausência de correlato, como a proposição tem um referente, mas está ligado a um referencial; tampouco se trata de um ato de fala, pelo seu valor ilocucional. Um ato de fala, para ter efeito, requer um ou mais enunciados, que seja enunciado por alguém, um autor especificável, em circunstâncias únicas, que não se repetem. Já os enunciados repetem-se, e o lugar do sujeito é "determinado e vazio", um lugar a ser preenchido, podendo ser ocupado por sujeitos distintos conforme a ordem e o

saber do qual provieram. O enunciado está além da língua e, portanto, ele cruza os domínios da gramaticalidade, da lógica e dos atos de fala para constituir um suporte material e referencial. Tem como marca notória sua ligação com o fator institucional, com objetos que se delineiam para um saber, localizável – por ter sido dito por alguém em certa situação, e por estar associado a outros enunciados que permitem datá-lo e configurá-lo como sendo único, porém sujeito à repetição. Os enunciados são unidades do discurso. Eles formam as práticas discursivas, que irão constituir o saber de uma época. Ele "não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos no tempo e no espaço" (FOUCAULT, 2000, p.124, 109, 99). É sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.

Além de o discurso ser formado por diferentes tipos de enunciação, esta formação demanda um domínio de objetos que são constituídos pelo saber de uma época. Para se pensar o saber de uma época é preciso mostrá-lo em um outro nível que não o teórico, mas prático, discursivo. Para que um objeto possa surgir para o saber são necessárias condições discursivas, as quais provêm das práticas que uma dada época dispõe, para que objetos sejam utilizados, transformados e apropriados por determinados sujeitos. Este objeto retrata relações com outras circunstâncias que afloram num dado recorte de saber, o que permite analisar aquilo que uma época pode constituir como objeto para um saber no nível discursivo. Esta relação dos objetos num discurso vai além da relação dizer/mundo, pois o referencial de um enunciado é sempre uma formação discursiva, não um dado, algo que se apresenta para ser representado. E é neste nível, da formação discursiva, que o autor vê os conceitos e suas relações. Relaciona sua utilidade àquilo a que são designados.

Cabe, assim, analisar a dispersão que caracteriza o discurso, a partir das regras que regem sua formação, as quais possibilitam a determinação dos elementos que o compõem, ou seja, os objetos, os tipos de enunciação, os

conceitos e os temas e teorias. As relações entre os objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias determinam as regras que regem uma formação discursiva.

Foucault exerce grande influência nos debates e investigações sobre as relações entre saber e poder, por considerar o discurso como o ponto de articulação entre ambos. Quem fala, fala de algum lugar, reconhecido institucionalmente. O discurso veicula saber e é gerador de poder. Estratégias discursivas são criadas para a permanência e exclusão daquilo que interessa à manutenção deste saber/poder.

As contribuições de Foucault (2000) nos permitem, então, compreender os discursos não como frase gramatical, mas como práticas que constituem os objetos dos quais se fala. Eles constroem representações de realidade que nos permitem, por meio de seus efeitos, conhecer os objetos.

Não há, assim, um mundo pré-lingüístico com sentido, pois a linguagem é constitutiva dos mundos. Os discursos recobrem e dão sentidos à realidade. Assim, a realidade é a realidade dos discursos, dos objetos por eles produzidos. A relação linguagem-mundo não é, em absoluto, uma relação de correspondência, em que a linguagem representa os objetos do mundo. Os objetos são constituídos nas práticas discursivas. Um discurso remete sempre a outros discursos, construindo um sistema coerente de significados, os quais capturam o pensamento e a reflexão sobre a realidade.

Falar não é expressar livremente o pensamento, mas ser capturado por um universo de sentidos produzidos pelas práticas discursivas. Não produzimos sentidos e significados; somos, sim, efeitos dos sentidos produzidos por essas práticas. A idéia de expressão do pensamento deve ser substituída pela questão de como estamos posicionados subjetivamente no discurso, de quando devemos falar ou calar. O discurso delimita justamente o que pode ou não ser dito.

Podemos concluir que os discursos funcionam de modo a produzir saberes e subjetividades.

As formas como as sociedades se apropriam dos discursos e os meios que utilizam para controlar a produção discursiva são tratados pelo autor em 1970, como tema da aula inaugural do College de France.

Descreve inicialmente três grupos de procedimentos de seleção, organização e redistribuição dos discursos na sociedade que visam "conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 1996, p.9); procedimentos que permitem o controle dos discursos. São eles: a) procedimentos externos, regidos por princípios de exclusão – interdição, separação e rejeição, e a vontade de verdade; b) procedimentos internos – comentário, autor e disciplina; e c) condições de funcionamento.

No primeiro grupo de procedimentos, o controle e a delimitação dos discursos são exercidos do exterior, como um sistema de exclusão que põe em jogo o desejo e o poder, articulando três princípios. O primeiro refere-se à palavra proibida – a interdição. Sabe-se que não se pode falar de qualquer coisa. As interdições formam uma rede complexa, uma grade cerrada que não cessa de se modificar. Cita como exemplo o discurso da sexualidade e da política, que não são neutros. Foucault articula o conceito de objeto do desejo da psicanálise, com a apropriação do poder na história. É o que manifesta (ou oculta) o desejo – é aquilo que é o objeto do desejo; e ao mesmo tempo não é o que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta – o poder do qual queremos nos apoderar.

Outro princípio de exclusão é a separação e rejeição. Foucault está pensando na oposição entre razão e loucura. Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cuja palavra não pode circular, seu discurso é nulo, não tem importância nem verdade. Embora muitas vezes lhe fossem atribuídos estranhos poderes de dizer verdades escondidas, de ser predizível, ele nunca era registrado, caía no nada, rejeitado. A loucura do louco era reconhecida pela palavra, e por ela se exercia a separação. Até o século XVIII a palavra do louco retornava ao ruído; depois dessa época uma rede de instituições permite escutar a palavra do louco, sem, contudo,

deixar de proceder-lhe à separação. Ela é exercida por meio das novas instituições que escutam a palavra do louco para a manutenção da censura – é uma "escuta de um discurso que é investido pelo desejo" e "carregado de terríveis poderes" (FOUCAULT, 1996, p.13).

O terceiro sistema de exclusão é a vontade de verdade, é a força da verdade que, se analisada ao lado dos procedimentos de separação e sustentada por um sistema de instituições, a impõe e a reconduz, exercendo pressão. No nível da proposição, a separação entre verdadeiro e falso não é arbitrária, nem institucional, nem modificável, nem violenta; mas no nível discursivo essa vontade de verdade atravessa séculos de nossa história promovendo diferenciados tipos de separação em nossa vontade de saber, desenhando um sistema histórico de exclusão, institucionalmente constrangedor. Uma divisão histórica que deve sua forma à nossa vontade de saber, que se desloca por meio de mutações científicas instituindo novas formas de verdade.

Foucault demonstra que a ciência progrediu não só por procedimentos de experimentação que lhe prescreviam o nível técnico, impondo ao sujeito cognoscente um certo olhar, uma certa posição e uma certa função, mas era também movida do seu exterior por novas formas de vontade de verdade, que, assim como outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional e é reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas como a pedagogia, revelando os modos pelos quais um saber é valorizado, distribuído, repartido e atribuído em nossa sociedade.

A vontade de verdade, sob um suporte e distribuição institucional, exerce pressão e coerção. "A palavra da lei só é autorizada por um discurso de verdade" (FOUCAULT, 1996, p.19).

O discurso verdadeiro não é mais o que responde ao desejo, ou o que exerce o poder na vontade de verdade, mas o que está em jogo é o desejo e o poder. Aos nossos olhos uma verdade fecunda, doce e insidiosamente universal; em

contrapartida, uma vontade de verdade prodigiosa que visa excluir os que procuram recolocá-la em questão contra a verdade.

O segundo grupo de procedimentos de controle discursivo é proveniente do seu interior, pois os discursos também exercem seu próprio controle. O comentário é um tipo de procedimento interno de controle dos discursos que se refere ao seu caráter reatualizável. Um primeiro texto funda uma capacidade aberta de falar e o comentário tem o papel de dizer, em múltiplo sentido, o que lá já se articulava. Desse modo, o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta. Ao lado do comentário está o princípio de agrupamento do discurso que lhe confere unidade e o foco de sua coerência; trata-se do princípio do autor. A função do autor desde o século XVII, se por um lado não cessou de enfraquecer-se no discurso científico, por outro não cessou de se reforçar na ordem do discurso literário. Aquele que escreve retoma, por sua conta, a função de autor.

O comentário limita o acaso do discurso pelo jogo de uma "identidade" que teria a forma da "repetição". O princípio do autor limita esse mesmo acesso pelo jogo de uma identidade que tem a forma de "individualidade" e do "eu" (FOUCAULT, 1996, p.29).

As disciplinas constituem um outro princípio de controle interno dos discursos que se opõem aos dois anteriores. Trata-se de um princípio relativo e móvel que permite construir conforme um jogo restrito. Para que haja disciplina é preciso a possibilidade de formular proposições novas. É preciso também que se responda às condições do que é a pura e simples verdade, pois uma disciplina dirige-se a um plano de objeto determinado.

Para pertencer a uma disciplina uma proposição deve inscrever-se em um certo horizonte teórico, deve preencher exigências complexas, deve encontrar-se no "verdadeiro", citando Canguilhem. Encontramo-nos no verdadeiro apenas seguindo as regras de uma política discursiva. Mendel dizia a verdade, mas não estava no verdadeiro do discurso biológico de sua época. Não era de acordo com aquelas regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos.

Para Foucault (1996, p.36), "a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras".

Esses três princípios constituem a função restritiva e coercitiva exercida a partir do interior do próprio discurso, sem os quais não se pode explicar seu papel positivo e multiplicador.

O terceiro conjunto de procedimentos de controle e delimitação dos discursos refere-se às suas condições de funcionamento. Trata-se da forma como os discursos impõem aos indivíduos um certo número de regras, não permitindo que todos tenham acesso a eles.

Só entra na ordem do discurso aquele que satisfizer certas exigências que o qualifiquem. É a rarefação dos sujeitos que falam. É o ritual que define a qualificação dos indivíduos que falam, que define um conjunto de signos que devem acompanhar o discurso. É uma prática que determina para os sujeitos ao mesmo tempo propriedades singulares e papéis preestabelecidos. É um tipo de "sociedade do discurso"; é a aparição social dos discursos.

Esses são os grandes procedimentos de sujeição, são os jogos de limitação e exclusão presentes nas práticas discursivas, diante dos quais Foucault interroga se a filosofia veio a responder e reforçar, propondo uma verdade ideal, uma racionalidade imanente, e reconduzindo uma ética do conhecimento que só promete verdade ao próprio desejo da verdade e ao poder de pensá-la.

Desde que nesse jogo foram excluídos os sofistas, o pensamento ocidental reservou o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra para o discurso. Reservou um pequeno aporte entre o pensar e o falar que revestiu o pensamento em signos, visibilizando-os pelas palavras; ou, ao contrário, as estruturas da língua postas em jogo, produzindo efeitos de sentido.

O pensamento filosófico, sob diferentes formas e diante de diferentes temas no decorrer da história, promoveu esta elisão da realidade do discurso, como é o caso do tema do sujeito fundante, da experiência originária ou da mediação universal. O

discurso é um jogo ou de escritura, ou de leitura, ou de troca, em que atua somente o signo. Ele – o discurso – se anula para se inscrever na ordem do significante. Uma aparente logofilia que esconde um temor de proliferação do discurso, de seu grande "zumbido incessante e desordenado" (FOUCAULT, 1996, p.50).

Como saída Foucault propõe analisar esse jogo e seus efeitos questionando nossa vontade de verdade, restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento e suspendendo a soberania do significante.

Tal tarefa impõe exigências metodológicas que devem servir como princípio regulador da análise. São elas: a) inversão, que se refere à rarefação do discurso, ao que se esconde por baixo – o jogo negativo; b) descontinuidade, a saber, as práticas descontínuas que se cruzam, ignoram-se ou se excluem, como um não-dito impensado, não um discurso contínuo e silencioso, que, ao ser descoberto, reconstituiria a palavra; c) especificidade, como uma prática imposta, na qual os acontecimentos encontram o princípio de sua regularidade – "o discurso é uma violência que fazemos às coisas" (FOUCAULT, 1996, p.53); d) exterioridade, aquilo que de sua exterioridade, de suas condições externas de possibilidade, dá lugar a uma série de acontecimentos e fixa suas fronteiras.

Essas exigências possuem as noções de acontecimento (*versus* criação), série (*versus* unidade), regularidade (*versus* originalidade), condição de possibilidade (*versus* significação) nelas contidas e mostram a oposição que o autor faz à história tradicional das idéias, em que se procurava o ponto da criação, a unidade da obra, de uma época ou de um tema, a originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas.

Essas noções levam-no a romper com a idéia de consciência, de liberdade e causalidade decorrentes, bem como com o signo e a estrutura.

Esclarece, então, que se o discurso é tratado como um conjunto de acontecimentos discursivos, ele não é nem substância nem acidente, nem qualidade ou processo, não é da ordem dos corpos; entretanto, é no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito. Ele tem lugar na relação, na dispersão, recorte,

acumulação, na seleção de elementos materiais. Não é o ato, nem a propriedade de um corpo. Produz-se como efeito *de*, e *em* uma dispersão material.

São séries homogêneas, mas descontínuas, não são sucessão do tempo, mas das censuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis.

A análise proposta pelo autor se dispõe em dois conjuntos, um conjunto crítico e outro genealógico.

O primeiro exige a análise crítica dos discursos, estudo detalhado, erudição, atenção às instâncias de controle dos enunciados que ficam imbuídos de poder, que se instituem como formas de poder sobre o saber.

O segundo analisa como se dá a formação das séries de discursos, quais as normas, as condições de aparição, crescimento, variação. Analisa sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular.

A parte crítica da análise procura detectar os princípios de ordenação, de exclusão e rarefação dos discursos. A parte genealógica, por sua vez, detém-se nas séries da formação discursiva, apreendendo seu poder de afirmação, o poder de se constituir no domínio dos objetos.

A análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (FOUCAULT, 1996, p.70).

As contribuições de Foucault trazem uma nova luz para o estudo das relações escolares e dos problemas nelas configurados. A forma como aborda as relações entre saber e poder fornece elementos para relacionar o discurso escolar com as formas de exclusão praticadas na escola, endossadas pelas pedagogias psicologizantes. O texto *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987) retrata outra alternativa para a análise das relações de poder que permite discutir a indisciplina na escola como processo disciplinar. Discutiremos esse texto nos próximos capítulos, quando trataremos das práticas psicológicas nas escolas.

2.4.2 O Conceito de Discurso para Michel Pêcheux

Pêcheux (1997) aponta os inúmeros equívocos acerca dos métodos de interpretação nas Ciências Humanas, passando a limpo todos os conceitos que possam gerar dúvidas quanto à necessidade de tratar metodologicamente a linguagem sob a égide de positividades ou dos grandes sistemas formais.

O autor descreve um quadro pelo qual o real passa pela higienização da ciência enquanto projeto de um "saber" que unificaria a multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea – uma possível ciência da estrutura desse real – capaz de explicitá-lo fora de toda falsa aparência. Capaz de lhe assegurar controle sem risco de interpretação; logo, uma autoleitura científica, sem falha, do real.

Inicialmente retrata o papel das técnicas materiais – em oposição às interpretativas – eleitas para a busca de meios para obter resultados dos processos naturais, a fim de instrumentalizá-los, dirigi-los em direção aos efeitos procurados. A essas técnicas soma-se uma série de técnicas de gestão social dos indivíduos com procedimentos de classificação, comparação, etc., visando ordená-los, separá-los, vigiá-los, criando um espaço administrativo com aparência da coerção lógica disjuntiva.

Nesses espaços repousa em seu funcionamento discursivo interno – sobre a proibição da interpretação – o uso regulado das proposições lógicas (verdadeiro ou falso) com interrogações disjuntivas (A ou não A?), impedindo qualquer distância discursiva, qualquer aspa interpretativa.

Dá-se, pois, uma cobertura lógica e homogênea às regiões heterogêneas do real, criando-se um real natural-social-histórico homogêneo, coberto por uma rede de proposições lógicas, da qual nenhuma pessoa pode escapar.

O sujeito falante, ao integrar esses espaços logicamente estabilizados, sempre sabe o que fala, pois o enunciado reflete propriedades estruturais que se inscrevem transparentemente em uma descrição do universo que independe de sua enunciação.

O sujeito pragmático, por sua vez, diante das urgências do cotidiano, tem uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica – necessidade (desejo) de aparência, necessidade de um mundo semanticamente normal – marcada por múltiplos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana às grandes divisões da vida social e afetiva.

Entretanto, essa aparência homogeneizada e lógica do real, representável por um conjunto de proposições, é atravessada por equívocos. É também equivocada a necessidade de misturar coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, modo de emprego e decisões políticas, que coloca em jogo proposições lógicas e o sentimento insidioso de uma simplificação unívoca.

Tal necessidade de aparência – de relação do corpo com seus arredores –, de fronteiras, coincide com a construção de laços de dependência em face das múltiplas coisas-a-saber. E o que são essas coisas-a-saber? É o que arrisca faltar à felicidade do sujeito pragmático; aquilo que o ameaça pelo fato de que "existe".

Há coisas-a-saber associadas às ameaças multiformes de um real do qual ninguém pode negar a lei – ele é impiedoso.

Esse quadro pelo qual o real passa pela higienização da ciência é capaz de lhe assegurar controle sem risco de interpretação – logo, uma autoleitura científica, sem falha, do real. Uma ciência que responde, com toda a evidência, a urgência tão viva, tão universal, humana, e amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, o interesse dos sucessivos mestres e os de todos os condenados da terra (que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios). Uma ciência conceitualmente tão rigorosa quanto as matemáticas, concretamente eficaz como as tecnologias materiais, e tão onipresente quanto a filosofia e a política!... "Afim, como a humanidade poderia ter resistido a tal pechincha?" (PÊCHEUX, 1997, p.35).

Da escolástica aristotélica (o primeiro momento), passando pelo positivismo – o momento moderno do rigor positivo –, pelo marxismo e até ao movimento

estruturalista em sua recusa a constituir uma ciência régia do real, cedem diante do próprio narcisismo para se constituírem numa "ciência régia".

O positivismo constitui o novo "organon", que, apoiado na referência às ciências exatas, busca homogeneizar o real desde a lógica matemática até os espaços administrativos e sociais, com o método hipotético-dedutivo experimental e as técnicas de administração e prova.

Há o momento da ontologia marxista, que pretende, de seu lado, produzir as "leis da dialética" da história e da matéria – outro "organon" assemelhado aos anteriores pelo desejo de onipotência: a teoria é verdadeira.

Tanto o marxismo quanto o positivismo – constituindo as maiores epistemes de nosso tempo – assemelham-se pelo *patchwork*; a mesma falsa aparência de homogeneidade lógica. Ambos encaixando a estabilidade discursiva própria às ciências naturais, às técnicas materiais e aos procedimentos de gestão e controle administrativo.

O rompimento com essa tendência à estabilização discursiva requer parar de supor que as coisas-a-saber que concernem ao real sócio-histórico formem um sistema estrutural análogo à coerência conceptual-experimental galileana. É preciso pensar a história como disciplina de interpretação e não como uma física de tipo novo. Mas, o que exige uma disciplina de interpretação?

Exige entender que o não-llogicamente-estável não pode ser considerado como defeito, como um furo no real, mas deve ser entendido em vários sentidos, logo um real que não se reduz à ordem das coisas-a-saber, ou a um tecido de tais coisas – um real estranho à univocidade lógica, que requer conseqüentemente um saber que não se transmite, não se aprende nem se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.

O movimento estruturalista da França dos anos 60 é considerado uma tentativa antipositivista que visa levar em conta esse real. Desperta novas práticas de leitura e pretende multiplicar as relações entre o que é lido aqui e dito assim e

não de outro modo, com o que é dito em outro lugar e de outro modo. Leva à posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito.

Tomando os fatos já como interpretação, as abordagens estruturalistas partem das descrições dos arranjos estruturais discursivos, colocando paradoxalmente em suspenso a produção de interpretações em proveito de uma descrição destes arranjos.

Desse modo, mesmo recusando-se a se constituir como ciência régia do real, acaba por ceder a esse fantasma, aparentando uma "nova ciência régia".

Rastrear o vestígio, o símbolo, é abrir uma falha nas pedagogias e tecnologias, nos humanismos, colocando em questão a articulação dual do biológico com o social, que exclui o símbolo. No entanto, esse movimento antinarcisista tende a uma nova forma de narcisismo – o da estrutura.

Tal narcisismo marca-se pela reinscrição de suas leituras no espaço unificado de uma lógica conceitual: uma sobre-interpretação que faz valer o teórico como "metalinguagem" organizada em forma de uma rede de paradigmas que funcionam como um dispositivo de tradução.

Essa "nova ciência régia", com seus ares de discurso sem sujeito, simulando processos matemáticos, acaba por negar sua própria posição de interpretação.

O movimento do deslizamento do estruturalismo político francês – seu desmoronamento enquanto ciência régia –, que coincide com a recepção de trabalhos de Barthes, Lacan, Derrida e Foucault, gera suspeitas de que as teorias teriam pretendido falar em nome das massas e leva a uma nova valorização do que se constitui o "ordinário das massas".

A análise do discurso enquanto uma teoria da interpretação, conforme afirma o autor, requer a aproximação entre práticas de "análise da linguagem ordinária" (perspectiva antipositivista, de Wittgenstein) e as práticas de leitura de arranjos discursivo-textuais. Ou seja, requer trabalhar sobre as materialidades discursivas através de sua relação com o cotidiano, com o ordinário do sentido, distante de qualquer ciência régia (positivismo ou ontologias marxistas).

Tal projeto impõe que a pesquisa lingüística se desloque da obsessão da ambigüidade (da lógica do "ou, ou...") para abordar o que é próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falha. Deve abordar explicitamente o equívoco como fato estrutural, implicado pela ordem do simbólico. Desse modo, todo enunciado ou seqüência de enunciados é "lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação" (PÊCHEUX, 1997, p.53).

Assim, o objeto da lingüística aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações, normatizadas pela higiene pedagógica do pensamento; e o de transformações de sentido, escapando de qualquer norma estabelecida; é sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

O registro do ordinário do sentido tem caráter oscilante e paradoxal. É o ponto-cego, lugar de produção de sentidos. É justamente o que escapou às intuições estruturalistas.

Tem como consequência o fato de questionarmos a existência da metalinguagem – ela está exposta ao equívoco da língua. Todo enunciado é suscetível de se tornar outro, de se deslocar de seu sentido.

Por meio de descrições regulares de montagens discursivas é possível detectar momentos de interpretação enquanto atos de tomada de posição, efeitos de identificação assumidos. Desse modo, a interpretação é uma questão de ética e política, uma questão de responsabilidade.

Com Foucault e Pêcheux nos aproximamos dos universos dos discursos que transcendem a materialidade da fala e dos falantes, instaurando outro tipo de análise para as relações entre sujeito-linguagem-mundo, indicando caminhos para novos gestos de interpretação. Precisamos, então, revisitar nossas concepções de língua e de linguagem e buscar novos elementos para, definitivamente, extrapolar a concepção estruturalista de língua e a visão sistêmica do significado.

2.4.3 O Discurso para Mikhail Bakhtin

Bakhtin (1988, p.81) denuncia os postulados da filosofia da linguagem, da lingüística e também da estilística pela relação simples e espontânea que estabelecem entre a linguagem, única e singular, o sistema da língua única, e a enunciação monológica do sujeito que fala nesta linguagem, apontando as forças ideológicas que historicamente condicionaram essas categorias. A língua única, conforme nos apresenta o autor, não é um imperativo abstrato, não está dada *a priori*, mas é "uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização lingüística, das forças centrípetas da língua".

Compreender a língua conforme o conceito do autor requer compreendê-la como heteroglossia ou plurilingüismo, o qual retrata o permanente movimento, a luta entre forças centralizadoras, de unificação verboaxiológica, em direção a uma língua única, saturada ideologicamente, que se opõe, enquanto forças dominantes, ao plurilingüismo, provocando sua subjugação.

A língua única constitui-se, então, por um movimento constante de oposição ao plurilingüismo; um movimento de diferenciação em contraposição às "línguas sócio-axiológicas", línguas que constituem o plurilingüismo; uma estratificação infinita que se amplia e se aprofunda de forma dinâmica, revelando sua força viva.

As diferentes formas de estratificação da língua já foram apontadas em vários estudos, desde formas gramaticais (das quais ocupou-se a ciência da linguagem) às formas mais complexas de estratificação social, relacionando variações geográficas, sociais e temporais (das quais ocupou-se a sociolingüística) e, ainda, as estratificações que se dão pelo viés institucional, conforme nos esclarece Faraco (2001b). Mas com Bakhtin podemos ampliá-las para outras formas – infinitas formas de estratificação da língua ao longo do tempo, que se estabilizam nas linguagens dos diferentes grupos sociais, enquanto línguas socioaxiológicas –, atravessadas cada uma, também, por uma perspectiva de infinita dialogização. O cruzamento dessas

estratificações infinitas e de suas respectivas dialogias com a escolha de um estilo resulta na noção de gênero discursivo.

O autor nos esclarece que a vida social e histórica da língua cria formas normativas, que são abstraídas de sua realidade viva e concreta e carregam diferentes conteúdos semânticos e axiológicos. Sendo assim, a forma de interpretação dos índices gerais lingüísticos abstratos é plurilíngüe, e mesmo a língua literária oral e escrita, única, é estratificada. O que determina esta estratificação é a união dos elementos da língua à sua "orientação intencional" e ao "sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros". Os elementos da língua adquirem, assim, o "perfume específico dos gêneros dados" e "se adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações destes gêneros" (BAKHTIN, 1988, p.96).

A estratificação social da linguagem pode coincidir com a estratificação de gêneros e profissões, sem perder sua autonomia e especificidade, o que nos permite entender que cada época histórica tem suas linguagens, mas também as tem uma idade específica (a criança, o adolescente), que pode variar dentro de contextos institucionais distintos (escolas); ou seja, em cada momento de sua existência a linguagem é pluridiscursiva. O cruzamento desses fatores pressupõe a existência de contradição entre épocas e grupos – as linguagens interceptam-se de diversas maneiras, sem perder, contudo, sua perspectiva semântico-axiológica: "todas as línguas do plurilingüismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal" (BAKHTIN, 1988, p.98).

Podemos pensar, assim, que as línguas socioaxiológicas são as línguas que decorrem das experiências sócio-históricas dos diferentes grupos sociais, que constituem a multiplicidade de vozes que soam no plurilingüismo social – as vozes sociais. A base constitutiva da língua é a plurivalência, que retrata diferentes formas de significar a realidade, segundo as vozes, as axiologias dos que a empregam.

O processo de enunciação representa um ponto de cruzamento de forças, um ponto de tensão entre as forças unificadoras e centralizadoras e as forças de desunificação. "Cada enunciação que participa de uma língua única (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)." Nesse sentido, o autor define o enunciado, meio onde vive e se forma a língua, como um "plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual" (BAKHTIN, 1988, p.82). A definição plurilíngüe sobre a qual se assenta essa concepção de linguagem precisa ser compreendida como plurilingüismo dialogizado, ou seja, as vozes encontram-se em constante movimento dialógico e não são passíveis de recortes que identifiquem suas fronteiras. Elas se contrapõem, misturam-se, renovam-se, negam-se, constituindo um verdadeiro movimento, sem fronteiras claras que permitam recortá-las.

Assim, caminhos metodológicos distintos são delineados para os estudos da linguagem, que permitem apreender a dimensão social presente na mediação da relação língua-fala. Ao criticar a forma como as correntes lingüísticas analisavam o núcleo da realidade lingüística, Bakhtin denuncia o objetivismo abstrato por ver a língua como um sistema de normas fixas em relação à consciência individual do locutor, o que leva a um olhar formal sobre a linguagem e a uma visão sistêmica do significado. A língua é definida por sua estrutura homogênea, por sua imanência (conjunto de relações abstratas), e é geradora de significações.

Com base na heteroglossia, no plurilingüismo dialogizado, a língua deixa de ser compreendida como um sistema homogêneo e estável, neutro, e passa a ser atravessada por uma dialogia permanente que permite defini-la como uma arena de vozes situadas em diferentes posições sociais.

Diante da concepção plurilíngüe e dialógica da língua, o falante não é concebido como o "Adão mítico que chega com a primeira palavra em um mundo virgem" (BAKHTIN, 1988, p.88; 1992, p.319), tampouco transita livremente sobre suas formas de significação. A enunciação é sempre uma réplica do diálogo, inserida na

cadeia dialógica (intertextos). Portanto, o objeto do discurso não é a palavra neutra, mas o discurso do outro (que contém seu ponto de vista, sua visão de mundo). Com o dialogismo como instância constitutiva da interação, do texto, o sujeito perde seu papel de centro, deslocando-se para o espaço interacional EU-TU, constituído por múltiplas vozes. Vozes que ao mesmo tempo o posicionam e o descentralizam.

Pensar a língua sob essas bases nos leva a desconfiar das formas como a língua/linguagem única que circula nas escolas, em seus diferentes modos (de ensino da língua, de comunicação), pode revelar/esconder as duras batalhas travadas no cotidiano escolar, as tensões e os modos de subjetivação que produz. Pode também dar visibilidade a processos grupais, como a indisciplina, enquanto uma luta entre vozes que se confrontam. Uma luta de forças em que as diferentes vozes sociais manifestam-se em oposição à voz dominante: o discurso escolar (uma forma estratificada institucionalmente, centralizadora e unificada, representada como voz única, enquanto forma única de verdade, posicionada na hierarquia institucional enquanto voz dominante); atravessada por diferentes dialogismos, entre eles a ciência, que se opõe às mais diversificadas vozes – incluindo as das crianças (supostamente apagadas, ou das quais se produz o simulacro). A interação deixa de ser vista como encontro fortuito, pois as relações sociais assentam suas bases no plurilingüismo dialogizado, no conflito. Suas bases são tensas e não harmônicas, têm como princípio a responsividade, o antagonismo, não a equilibrção.

A partir dessa compreensão da linguagem, como podemos analisar os processos de significação?

Todo discurso orienta-se para outros discursos. Orienta-se para um meio flexível de discursos alheios, de pontos de vista, de apreciações, de entonações e julgamentos; um meio tenso e "dialogicamente perturbado" (BAKHTIN, 1988, p.86). Esse meio carrega, na história viva da língua, os "milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação". Essa orientação não se dá como pressuposto pela teoria da comunicação, em que a mensagem sai da boca do emissor e chega ao ouvido do receptor de forma clara e

transparente. A orientação do discurso se dá sempre na dimensão do "já-dito", e seu percurso não é claro ou simples, pois o meio em que se concretiza é dialogizado, portanto tenso, perturbado. Um sujeito, ao enunciar, insere-se em um universo axiológico da linguagem, um universo de sentidos atribuídos aos objetos do mundo, que lhe é anterior; e não apenas no sistema da língua (neutra), escolhendo as palavras e suas significações, que deverão expressar sua criatividade individual.

Podemos pensar que, se por um lado a língua não é única, e se a orientação do discurso ao objeto não é direta, nem tranqüila, por outro lado, então, os processos de significação não são univocais, mas sim constituídos em um meio multivocal, de diferentes pontos de vista, que transformam as palavras em uma arena de lutas de vozes. A concepção heteroglótica da linguagem torna a visibilidade que se tem dos objetos complicada por esse meio dialogicamente perturbado e difícil de ser penetrado, constituído por discursos de outrem, por discursos alheios. A orientação do discurso para o objeto é complicada por essa "interação dialógica" (da mesma forma, o sujeito não transita livremente sobre a linguagem). Ou seja, o objeto traz em seu entorno uma névoa, um emaranhado de vozes, uma "aura heteroglótica". A orientação do discurso para o objeto implica a entrada neste campo de forças constituído por discursos de outrem, que demanda, em consequência, atrelar-se a uns, isolar-se de outros, fundir-se a alguns outros, e assim por diante. Isto caracteriza a orientação dialógica do discurso – sempre para um meio dialogizado de enunciações estrangeiras. Nesse sentido é preciso entender que qualquer objeto abre à sua volta um multidiscurso social, "uma concentração de vozes multidiscursivas", que constituem um fundo para que uma voz possa ressoar, para que processos de significação possam se configurar, para que se possa dar o fenômeno da compreensão.

O discurso constitui-se/origina-se sempre em uma orientação dialógica, como sua réplica viva. Constitui-se na atmosfera do já-dito, e nesse sentido ele já nasce como resposta. Embora ainda não tenha sido dito, é solicitado a surgir, é

esperado, como uma antecipação. É sempre uma resposta ativa e implica uma compreensão ativa.

O enunciado, segundo Bakhtin/Volochinov (1976, p.5), não é apenas matéria verbal, mas há uma outra parte não-verbal que é responsável pelo sentido dos processos enunciativos, pois o discurso verbal não é suficiente para significar. O discurso verbal "nasce em uma situação pragmática extraverbal" e somente sua vinculação a essa situação pode conferir-lhe significação. O que remete o discurso verbal ao contexto extraverbal, à vida em si, é um fundo avaliativo, uma perspectiva de avaliação de total comunhão entre os interlocutores de um diálogo.

O autor esclarece a relação entre o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito, mostrando que o discurso não reflete a situação extraverbal como um espelho reflete um objeto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976, p.6), mas produz uma conclusão avaliativa. Portanto, a situação extraverbal não é externa ao enunciado, mas o discurso verbal depende, para sua existência, tanto de seu complemento real e material (verbal) quanto da expressão avaliativa compartilhada (fundo avaliativo, perceptivo), a qual direciona o processo enunciativo, tornando-se parte constitutiva de seus processos de significação. Ao discurso não interessa tomar apenas o verbal como fenômeno isolado para inferir sua veracidade, mas sim relacioná-lo ao não-dito, ao presumido, ao "contexto extraverbal". O "não-dito" é a parte presumida do enunciado e implica uma avaliação de valor que não é individual ou subjetiva, mas social e objetiva. O contexto extraverbal não é externo ao enunciado, mas parte constitutiva de seu processo de significação. Implica julgamentos de valor social pertinente à própria vida, a qual dá forma e entoação ao enunciado. No entanto, esses julgamentos de valor não se incorporam ao conteúdo do discurso, mas sim determinam a seleção do material verbal, sendo a entoação sua expressão pura.

A entoação conduz o verbal para o não-verbal, ela está sempre na "fronteira do dito com o não-dito". É social por excelência e representa o contato direto do discurso com a vida, pois por meio dela o falante entra em contato com seus interlocutores. Porém, a entoação só ganha tonalidade e clareza sobre as bases da

comunhão de avaliações presumidas, que lhe fornecem o "apoio coral". Com isso podemos entender que a fala humana é desenhada com os contornos entoacionais sobre uma tela constituída da comunhão de valores presumidos. A entoação leva os interlocutores a esse apoio coral, a esse fundo de valores compartilhados e presumidos ao mesmo tempo em que abre a situação para um terceiro participante – o herói –, alguém personificado, mítico, metaforicamente criado (entoacional e gestual). Tem, assim, uma dupla orientação: ao interlocutor, aliado ou testemunha; e ao objeto do enunciado, o terceiro, a quem a entoação repreende ou agrada, denigre ou engrandece.

O autor esclarece que essa "alma social" do enunciado vive e morre no processo de interação social. As palavras, os gestos e as entoações não são a expressão de estados mentais dos falantes, mas expressam sua forte e viva relação com o meio social (amigos, inimigos, aliados).

O conceito de fundo aperceptivo torna o processo de significação um fenômeno dialógico e social, não um processo cognitivo e individual, ou um processo interacional que se configura na interação face a face. Este ponto nos leva a pensar em outro tipo de análise para as relações entre professores e alunos, ou entre alunos em sala de aula, que transcende a empiria das interações, compreendendo-as a partir da perspectiva responsiva da língua e de uma outra visão sobre os processos de significação. Poderíamos, então, pensar sobre os episódios de dificuldades escolares não em uma perspectiva individual; ou os episódios de indisciplina não sob uma perspectiva grupal sistêmica, mas como episódios que se constituem na esfera do já-dito; que já nascem, portanto, como resposta. A criança é afetada pelos sentidos que veiculam no discurso escolar, onde suas produções são avaliadas, suas supostas falhas são significadas. Frente ao conceito de dialogicidade histórica e responsiva dos discursos, pergunta-se: Qual o espaço que a criança tem para errar e *naturalmente* corrigir seus erros na escola (como as teorias piagetianas supõem – a naturalização do erro, a internalização dos conflitos)?

Diante do que se disse até aqui, indaga-se: Quais as consequências de uma concepção dialógica da linguagem para a compreensão da subjetividade infantil?

A linguagem analisada dialogicamente revela-se social por natureza e situa-se fora do universo individual. Situa-se no universo externo de representações no qual se dão os processos de subjetivação, onde a enunciação individual ganha expressividade, forma e cor. Pela via da palavra, não a palavra neutra, mas a palavra pessoal alheia, o sujeito é introduzido na ordem dialógica do mundo, penetra no tecido dialógico da vida humana, nas diferentes orientações dos grupos sociais, no "simpósio universal".

A concepção dos processos de subjetivação sob as bases dialógicas da linguagem torna-se mais clara se tomamos os conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1992) para a análise de obras literárias, especialmente sua interpretação da relação entre o autor e o herói. Ele nos sinaliza para a vida como um "acontecimento aberto", da mesma forma como é vivida pelo herói, cujo acabamento só pode ser dado pelo autor da obra, que vê mais que o seu personagem; possui, desse modo, um excedente de visão (o princípio da exotopia), a consciência de uma consciência, que lhe completa, que lhe concede acabamento.

Insere, assim, a nossa relação com o outro em um acontecimento estético, e mais, revela nossa necessidade estética do outro – só o outro nos concede acabamento. A relação entre o autor e o herói é impregnada da tensão peculiar de uma exotopia (1992, p.34).

A relação entre a dimensão alteritária da linguagem – alteridade dialógica – e o conceito de exotopia, conceito que o autor desenvolve a partir da análise de obras literárias, leva-nos a pensar que o acesso que o sujeito tem a si mesmo se dá inicialmente (mas não só inicialmente, se pensamos a vida como acontecimento aberto) a partir da palavra do outro. O sujeito não se vê completo, mas apenas como herói ou personagem. A busca do outro é para significar a si. Só a partir do outro o sujeito tem alguma dimensão temporária acerca de si mesmo. "Se eu mesmo sou um ser acabado, e se o acontecimento é algo acabado, não posso viver nem agir:

para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por vir, devo não coincidir com minha própria atualidade." (1992, p.33).

A alteridade torna-se condição para qualquer referência identitária: o eu é constituído dialogicamente a partir do outro, e torna-se, simultaneamente e dialogicamente, um outro de novos eus. O sujeito não é centro, nem individualidade, mas processo permanente de tensão e inacabamento, fruto da permanente interação dialógica fronteiriça EU/TU.

A concepção dos processos de subjetivação em Bakhtin não corresponde à definição da psicologia individual, que, seduzida pela ideologia naturalista ou por suas vertentes estruturalistas, postula uma visão imutável do psiquismo, excluindo de seu campo de análise o caráter fundamentalmente histórico e social dos fatos humanos. Nesta perspectiva, não há uma consciência soberana, soberba, sabedora de si, mas uma permanente dialogia, um movimento incessante de busca de completude no outro, enquanto exotopia – inacabamento e tensão permanentes. Não há uma arquitetura interna da consciência que se organiza a partir da vivência intersubjetiva. Assim, não há um território interno organizado e de voz única na qual fala o sujeito, mas a consciência, enquanto dialogia, define-se como um fenômeno de fronteira, um movimento, um acontecimento aberto.

Com Bakhtin, a visão dialógica e axiologicamente orientada dos processos de significação, e a noção de estratificação da língua, portanto sua base assentada na heteroglossia, nos permite ir além da visão estrutural da linguagem e da noção sistêmica e imanente do significado. Isso impõe, conforme se expôs, uma outra forma de compreensão dos processos de subjetivação.

Esses conceitos indicam outras direções que nos permitem avançar na compreensão da infância. Para Bakhtin, o discurso liberta o ser humano de sua condição de objeto. A linguagem concebida de forma dialógica leva-nos a pensar as múltiplas significações que transitam nas palavras veiculadas nos espaços de construção de conhecimento e seus efeitos para a construção de subjetividades na escola. Lá estão presentes a diversidade, a diferença, a singularidade, que no jogo

da simetria e assimetria – o jogo de forças das vozes sociais – ganham significações e reiteram conceitos acerca do próprio sujeito.

O autor abre caminhos para pensarmos a criança em sua totalidade e singularidade, levando à compreensão das relações humano-sociais a partir de práticas significantes que ultrapassam os limites do cientificismo formalista e promovem o encontro possível da filosofia, da ciência e da arte. Uma perspectiva como essa pode oferecer-nos maior visibilidade para as indagações iniciais desse trabalho acerca das nossas relações com as crianças, sobretudo por quatro pontos.

O primeiro é a compreensão da atividade psíquica enquanto atividade semiotizada, que nos permite romper com a dicotomia entre vivência interna e vivência externa gerada pela psicologia. A consequência é um segundo ponto – o signo e seu caráter dialógico – por intermédio do qual a atividade mental pode ser compreendida. Assim, a função semiótica do discurso torna-se central para a análise dos movimentos que constituem e retratam o psiquismo humano e possibilita-nos enfrentar outra dicotomia gerada entre psicologia social e psicologia individual. Ou seja, para compreender o conteúdo da atividade psíquica, entendida como semiotizada, deve-se compreender seu conteúdo semântico, caso contrário se abstrai o conteúdo semântico do pensamento, deixa-se de lidar com signos.

Compreender o que pensam e sentem nossas crianças, de que forma são afetadas pelos discursos que circulam na escola e qual o lugar social que ocupam frente às imbricadas redes de relações intersubjetivas e socioideológicas que lá se estabelecem nos parece possível a partir desses dois pontos.

O terceiro ponto é a subjetividade. Bakhtin nos permite outro entendimento sobre este tema da subjetividade, concebida como "heteroglótica",⁵ sem nenhuma

⁵Há uma confusão entre os termos polifonia e heteroglossia. O primeiro é utilizado pelo autor como índice de um novo gênero – o romance polifônico – a partir da análise da obra de Dostoiévski. O segundo, a heteroglossia, ou plurilingüismo, é termo utilizado para designar a realidade lingüística; trata-se de uma categoria da natureza da linguagem. Tezza (2002) considera que no conceito de polifonia está embutida uma categoria ética e não estética, por isso o abandono, por parte do autor, da polifonia como categoria de análise.

instância de causalidade unívoca que a determine. Este conceito é utilizado por pensadores como Guattari (1992, 1996) para estudar a subjetividade como campo de multiplicidade e heterogeneidade, produzida tanto por instâncias individuais quanto por instâncias coletivas e institucionais. Não como construção individual e universal do sujeito, uma subjetividade prisioneira do "individualizado" da "interioridade". Esta forma heteroglótica de pensar a subjetividade nos aponta caminhos para estudar a relação criança-escola por intermédio de uma abordagem discursiva que permita revelar o engendramento da subjetividade nos registros semióticos, na dialogia, no entrecruzamento de diversas vozes que permeiam o cotidiano escolar, que permitem significar relações entre passado-presente, adultos-crianças, sociedade-cultura, escola-sociedade.

O quarto ponto trata da aproximação do discurso da arte com o discurso da vida – fazer circular sentidos às posições cristalizadas ocupadas por nossas crianças no cotidiano escolar, tomando o desvio como possibilidade de expressão. É um outro olhar, um desvio do olhar que pode transformar a forma em outro modo de significação, pois para Bakhtin (1976) a forma está fixada no material, "mas em virtude de sua significação, ela ultrapassa o material (...) a estátua não é a forma do mármore, mas a forma do corpo", e acrescida de qualificação é "idolatrada ou denegrida". Da mesma forma, podemos analisar a criança na escola por meio dos discursos que lá circulam, de sua produção, com um outro olhar – um desvio do olhar –, que não se limite a ver formas padronizadas de narrar e escrever, o gênero escolar, mas o olhar que revele no desvio, na forma bizarra, na forma lúdica, a expressão de seus sentimentos e desejos.

Ao partir desse pressuposto pretende-se resgatar o lugar do sujeito na linguagem como "local de produção de sentidos e o ponto de partida para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem" (JOBIM e SOUZA, 1996, p.48). Desta forma, concepções lineares podem ser substituídas por um caminho de compreensão da infância, conforme propõe a autora, a partir do encontro da

linguagem com as possibilidades lúdicas que ela oferece, enquanto "expressão do desenvolvimento".

Esses quatro pontos serão aprofundados nos capítulos seguintes, uma vez que constituem um dos elementos norteadores de nossa direção metodológica.

Com Foucault e Pêcheux também apresentamos elementos para a crítica aos modelos clássicos de análise da linguagem, bem como às relações que estabelecem entre sentido e subjetividade. A partir desses três autores a questão da relação sujeito-linguagem-mundo nos leva a debates epistemológicos que exigem de nós saltar o muro, transcender o recorte verbal, o evento singular, concebendo os discursos como matrizes semiótico-axiológicas que atribuem sentido ao mundo. Com a definição de discurso de Foucault, de Pêcheux e de Bakhtin, constatamos que a concepção de sujeito e subjetividade toma outra direção. O sujeito deixa de ocupar o lugar de centro, de origem dos processos enunciativos, fonte de significação, para ser compreendido enquanto função, enquanto efeito de sentidos.

Ao estabelecer nosso quadro teórico acerca da relação sujeito-sentido, observa-se que a problemática da subjetividade revela seu avesso, o avesso de nossas ilusões acerca de nós mesmos, expõe o narcisismo das nossas relações com o cotidiano e explicita o endosso das teorias psicológicas ao modo alienado com que interpretamos o mundo, atribuindo um sentido às nossas vivências que nos remete a nós mesmos, ao nosso mundo psicológico.

Esses estudos levantam a problemática da subjetividade e nos levam a aprofundá-la e contextualizá-la no mundo moderno, na sociedade globalizada em que vivemos.

3 O MUNDO MODERNO: A SUBJETIVIDADE E SUAS MÁSCARAS

A problemática da subjetividade esteve, em suas diferentes orientações, amalgamada às reflexões das ciências sociais e humanas, e a partir desse núcleo de reflexões (vindas da antropologia, sociologia, psicologia, psicanálise, semiótica, etc.) podemos localizar algumas teorias do sujeito, do indivíduo, das pessoas, bem como do liame social, tendo nesse tema um grande caminho de problematizações e respostas.

A centralização e a totalização do sujeito em uma instância psíquica e individual tornou acopladas as noções de identidade e subjetividade, tendo, a primeira, demarcado de forma estável algumas configurações que determinam a vivência subjetiva. O sujeito centrado e homogêneo, passível de totalização em suas referências identitárias, remete-nos à tradição filosófica que, desde Descartes, assegurou a instituição de um sujeito-fundamento, em essência racional, consciente e com total e absoluto controle sobre a sua existência.

A problematização dessa concepção começa a se dar com a tradição hegeliana, e também com a psicanálise, constituindo-se no marco de demarcação do sujeito moderno, concepção que tem como traço comum sua percepção a partir do reconhecimento de seu descentramento, multiplicidade, heterogeneidade e total esvaziamento do que possa tê-lo tornado substância-fundamento, para assegurar-lhe existência enquanto função-efeito.

Os estudos sociológicos apontam, com Marx, a localização de um momento constituidor de uma ontologia do ser social; a partir daí, com Weber, Durkheim e outros, os clássicos das grandes teorias explicativas do mundo social.

Entretanto, a partir dos anos 60 uma nova cena passa a configurar o mundo social, para a qual as teorias clássicas já não podem mais dar respostas – é decretada a falência dos grandes modelos explicativos, e as ciências sociais são desafiadas a pensar o mundo como uma sociedade global (IANNI, 1994).

A fragmentação das paisagens culturais de gênero, classe, sexualidade, etnia, que ofereciam pontos de ancoragem ao indivíduo no mundo social, modificam-se,

levando as identidades culturais, segundo alguns estudiosos, a entrarem em colapso. Essas transformações atingem também as identidades pessoais, enquanto referências construídas a partir de uma certa centralização que mantivemos acerca de um sentido de nós mesmos enquanto sujeitos integrados.

A problemática da produção de subjetividades nesse cenário contemporâneo passa a registrar mudanças na experiência do indivíduo, o que requer novos ideários para as ciências sociais.

Para localizar esse cenário em que novas experiências de vida social e pessoal configuram-se, recorremos a Giddens (1991), que prefere descrevê-lo como uma paisagem de "alta modernidade", evitando o debate que considera desgastado entre Modernidade e Pós-Modernidade. Entre a definição de Jean-François Lyotard (Pós-Modernidade como a evaporação da grande narrativa, o enredo dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres de um passado definido e de um futuro predizível) e o confronto de Habermas (que acredita na possibilidade de uma epistemologia coerente, que um conhecimento generalizável sobre a vida social e os padrões de desenvolvimento social pode ser alcançado), o autor sugere um outro caminho para refletir o sentido de desorientação, ou a sensação de impossibilidade em se obter conhecimento sistemático sobre a organização social, diante de um universo de eventos que não conhecemos plenamente, que parece estar fora de nosso controle. Remete-nos a uma análise da natureza da própria Modernidade e suas conseqüências cada vez mais radicalizadas e universalizadas.

Passamos a viver num mundo onde as relações independem de determinismos e tradições locais. A globalização pode ser traduzida como o fórum planetário em que se dão as relações sociais, econômicas e culturais. Novos modos de agenciamento das experiências e das ações surgem, e são totalmente desencaixados de contextos locais, encontrando-se em permanente mutação. Os relacionamentos sociais passam de "compromissos com rosto" para "compromissos sem rosto" (GIDDENS, 1991, p.84), e a confiança em pessoas passa à confiança

em sistemas abstratos, colocando em risco a "segurança ontológica" de indivíduos e coletividades.

Em consequência, o autor aponta uma conexão direta entre essa tendência globalizante da Modernidade e a transformação da intimidade, diretamente relacionada à situação em que a construção do eu se torna um projeto reflexivo. As rotinas são estruturadas por sistemas abstratos (mídia, tecnologias, ciência, etc.) de caráter amoral, vazio, e os sistemas são organizados de forma impessoal, diminuindo o espaço da vida pessoal, provocando uma transformação da própria natureza do pessoal (GIDDENS, 1991, p.116).

Longe de lamentar a invasão da vida impessoal colonizando a vida pessoal, vê o potencial crítico e revolucionário que a transformação do pessoal faculta aos indivíduos e às coletividades, tematizando a vida pessoal como um projeto aberto, reflexivo e crítico, com possibilidades imensas de transformação da vida interpessoal, configurando-se como uma força subversiva quanto às instituições modernas.

Essas transformações das relações entre vida pessoal e instituições da Modernidade podem ser aprofundadas a partir da análise histórica feita por S. Hall acerca das definições de identidade e sujeito, e de suas relações e modos de configuração nas sociedades globalizadas.

Hall (2000) caracteriza historicamente as definições da identidade a partir de três grandes mudanças, a saber: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A identidade sofre transformações importantes, centrando-se em concepções mutantes do sujeito humano, visto como uma figura discursiva pressuposta pelo pensamento moderno e pelos processos que moldaram a Modernidade – a forma unificada e a identidade racional.

O sujeito do Iluminismo, o nascimento do "indivíduo soberano", representou uma ruptura importante com o passado e colocou o sistema social da Modernidade em movimento. Até então o indivíduo apoiava-se de forma estável nas tradições e estruturas que se acreditava serem divinamente estabelecidas, não estando sujeitas a mudanças fundamentais. O nascimento desse "sujeito soberano", único e indivisível,

singular, dá-se, então, entre o Humanismo Renascentista (século XVI) e o Iluminismo do século XVIII como resultado de muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais, como a reforma e o protestantismo; o humanismo – que colocou o ser humano no centro do universo; as revoluções científicas; e o Iluminismo, que lhe concedeu a imagem de Homem racional.

Seu precursor foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que postulou o dualismo entre "matéria" e "mente", localizando no centro desta o sujeito individual, constituído por sua capacidade de raciocinar e pensar: "penso, logo existo". Definiu assim o "sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento", conhecido como "sujeito cartesiano" (HALL, 2000, p.27).

Hall estabelece um elo entre o sujeito cartesiano e a contribuição feita por Locke ao definir o indivíduo em termos da "mesmidade de um ser racional", fornecendo elementos para uma identidade permanente e contínua com o sujeito.

O surgimento de uma concepção mais individualista do sujeito, segundo o autor, é analisado por vários estudiosos como uma exigência do capitalismo.

À medida que as sociedades modernas tornam-se mais complexas, adquirem uma forma mais coletiva e social, emerge uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passa a ser localizado dentro das grandes estruturas sustentadoras das sociedades modernas, e novos elementos conceituais contribuem para definir o sujeito moderno, entre eles a biologia darwiniana – o sujeito foi biologizado. Então, como afirma Hall (2000, p.30), "a razão tinha uma base na Natureza" e a mente um "fundamento no desenvolvimento físico do cérebro".

Além disso, com o surgimento das novas ciências sociais, o indivíduo soberano permanece como a figura central nos discursos da economia e da lei moderna, e o dualismo cartesiano é institucionalizado na divisão das ciências sociais, tendo a psicologia ocupado um papel privilegiado no estudo do indivíduo e de seus processos mentais. Por outro lado, Hall localiza o movimento de oposição da sociologia como crítica ao individualismo racional do sujeito cartesiano, fundando, na interação social mais ampla, novas formas de pensar a formação dos processos

subjetivos – a externalização do interior através da ação no mundo social, e a internalização do exterior –, conforme compreendida na teoria da socialização. Essa visão sociológica dominou a primeira metade do século XX e teve contribuições importantes, como de George Mead e os interacionistas simbólicos. Deixou como marca um modelo sociológico interativo, que pressupõe uma reciprocidade estável entre interior e exterior, o que oferece a alguns críticos elementos que apontam, nesse modelo, a manutenção do dualismo cartesiano, ao construir uma relação entre entidades conectadas, mas separadas: indivíduo-sociedade.

Segundo Hall (2000), neste mesmo período surge um quadro mais perturbador do sujeito e da identidade emergindo de movimentos estéticos e intelectuais associados com o surgimento do Modernismo. São imagens proféticas do que aconteceria ao sujeito cartesiano e sociológico na Modernidade tardia, retratadas por Walter Benjamin em seu ensaio sobre a Paris de Baudelaire, ou expressas na novela de Kafka, denominadas como "instâncias exemplares da Modernidade" por Frisby. Uma legião de figuras alienadas da literatura e da crítica social do século XX, representando a experiência singular da Modernidade.

A terceira mudança é a que coloca em suspenso aquela construção de um sujeito vivido como tendo uma identidade fixa e estável, apontando sua fragmentação e sua vivência enquanto múltiplas identidades, "algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2000, p.12). As mudanças constantes devidas ao processo de globalização não nos permitem mais falar em identidade fixa, essencial e estável, mas sim em identidades múltiplas que se alteram devido ao fato de nossas identificações estarem se deslocando continuamente.

Esses processos constantes de rupturas com os tipos tradicionais de ordem social geram o descentramento das sociedades (estas não ficam mais organizadas a partir de um núcleo único), ou seja, hoje podemos ter uma ordem social predominando, amanhã pode ser outra; ou a ordem pode, até mesmo, ser alterada por uma mudança ocorrida no outro lado do mundo. Conseqüentemente, há mudanças nas identidades culturais e pessoais.

A concepção do sujeito na Pós-Modernidade não surgiu de repente, mas sim a partir de deslocamentos da concepção do sujeito moderno devido a rupturas nos discursos do conhecimento moderno. A primeira descentração do pensamento ocidental surge com o pensamento marxista, o qual deslocou a idéia da existência de uma essência universal de homem e a idéia de que essa essência é atributo de cada indivíduo singular. Segundo os estudiosos, para Marx o homem constrói a sua história a partir das condições históricas criadas por outros.

A segunda descentração deu-se com a definição do inconsciente por Freud: a subjetividade é constituída por processos psíquicos inconscientes, afastando a idéia do ser humano racional, que tem total domínio sobre si mesmo. Atribui nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos a processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma lógica muito diferente daquela da Razão, arrasando o conceito do sujeito cognoscente e racional com identidade fixa – o "penso, logo existo", do sujeito de Descartes (HALL, 2000, p.36).

O terceiro descentramento ocorre com o trabalho de Saussure: como a língua é um sistema social e não individual, ao expressar os pensamentos interiores o sujeito ativa os significados que já estão embutidos na sua língua e na sua cultura. Assim, jamais será o autor das afirmações ou dos significados que expressa. Até mesmo para significar-se a si mesmo o sujeito precisa estar em relação com outro.

O quarto descentramento vem com o trabalho de Foucault, com o destaque que confere a um tipo de poder que denomina "poder disciplinar", o qual se desdobra ao longo do século XIX, tendo seu desenvolvimento máximo no século XX, cuja preocupação é a regulação da espécie humana, do indivíduo e do corpo; tem por objetivo produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil, permitindo individualizar cada vez mais o sujeito. Como o sujeito está constantemente sob controle e disciplina, não é consciente de si e forma sua identidade a partir desse controle.

O quinto descentramento é o impacto do feminismo, que politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, pais/mães, filhos/filhas); questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a "Humanidade", substituindo-a pela *questão da diferença sexual*, e possibilitou novas formas de vida sexual no que se refere ao trabalho doméstico, à família, ao cuidado com os filhos, etc. (HALL, 2000, p.46).

Após apresentar as mudanças conceituais que levam ao descentramento da identidade – de fixa e estável, para identidades fragmentadas do sujeito pós-moderno –, o autor afirma que apesar de não haver consenso quanto às implicações conceituais e intelectuais do pensamento pós-moderno, seus efeitos desestabilizadores sobre a Modernidade tardia são inegáveis, especialmente sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são tratados. O autor se questiona sobre como este sujeito fragmentado é colocado em termos de suas identidades culturais, em particular a identidade nacional.

As nações se caracterizam pela forma como são imaginadas, e isso influencia na identidade cultural. "A Cultura Nacional é um discurso" (HALL, 2000, p.50), uma organização de símbolos e representações. E ela obtém sentido pela forma como são narradas a sua história e estória, memórias e imagens; as suas intemporalidades e mitos.

A Cultura Nacional tenta unificar, "costurar" as diferenças e homogeneizar as identidades nacionais. Como exemplo desta tentativa há a generalização de uma única língua, a homogeneização da cultura, mantendo instituições culturais nacionais como as educacionais.

As contribuições de Giddens e Hall nos levam a pensar a subjetividade em momentos de grandes transformações sociais, da sociedade globalizada, afastando a questão da identidade da problemática da substância (sujeito centrado e homogêneo) para tratá-la no nível simbólico, discursivo, categoria do representável, suporte do imaginário. Revelam a relação entre a ilusão criada por identidades globalizadas, a hegemonia cultural e o exercício de poder cultural.

Para prosseguir nossos estudos sobre subjetividade, é importante apresentar os pressupostos de um autor considerado revolucionário nesse campo de estudo.

Guattari (1999) propõe-se a analisar os processos de subjetivação por um caminho diferente da tradição das ciências humanas, para a qual o sujeito é algo do domínio de uma suposta natureza humana. Além disso, ele acusa a filosofia moderna de vir se envenenando com a fórmula cartesiana, segundo a qual a idéia de subjetividade consciente está colada à idéia de indivíduo.

Para ele a idéia de sujeito está ligada à produção de subjetividade (termo que emprega no lugar de ideologia), alvo principal de produção do capitalismo (matéria-prima). As máquinas que a produzem são muitas e se encontram em processos de modificação. Tradicionalmente eram mais territorializadas (etnias, corporação profissional, etc.) e no sistema capitalista tornam-se industriais, ocorrendo em escala internacional. Portanto, o autor propõe-se a analisar a natureza maquínica, de fabricação e consumo, da produção subjetiva, compreendendo-a como matéria-prima de toda e qualquer produção (GUATTARI e ROLNIK, 1999, p.25).

Os processos de subjetivação, de semiotização, de produção de sentidos implicam o funcionamento de máquinas de expressão, e não são centrados em agentes individuais (entidade individualizada) nem grupais (entidade social predeterminada), mas são produzidos por agenciamentos coletivos de enunciação. Assim, a subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo.

Ao partir dessa crítica radical da noção de indivíduo como referência geral dos processos de subjetivação, o autor propõe-se a fundar uma micropolítica de transformação molecular. Sugere uma definição ampla da subjetividade que possa "explodir" com a noção de indivíduo. Só assim considera possível analisar os modos de individuação da subjetividade – momento em que se reconhece num corpo ou em parte dele, num sistema de pertinência corporal coletiva; momento em que a subjetividade diz *eu* ou *super-eu*. A subjetividade situa-se, desse modo, não no campo individual, mas sim no campo de todos os processos de produção social e material. Relaciona a existência do indivíduo à metáfora da informática: o indivíduo

sempre existe enquanto "terminal individual" que se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Consome sistemas de representação, de sensibilidade, que nada têm a ver com categorias universais e naturais.

A subjetividade, segundo o autor, é manufaturada como a energia ou o alumínio, e o indivíduo está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetivação. Alguns são inconscientes, outros são do domínio do corpo, outros dos grupos primários (clã, bando, turma), outros do domínio da produção de poder, e há também uma subjetividade mais ampla que ele denomina capitalística.

Um fato subjetivo é sempre engendrado por agenciamentos de níveis semióticos heterogêneos. A subjetividade individual resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, da mídia, etc.

Para melhor esclarecer seu conceito de subjetividade ele recorre a uma leitura histórica dos modos de subjetivação, apontando um movimento de desterritorialização das referências subjetivas que foi ocorrendo no planeta e a forma como alguns modos de produção subjetiva foram varridos com a ascensão dos sistemas capitalistas. A subjetividade, segundo o autor, não era operatória em nível individual até a Revolução Francesa e o Romantismo. Permanecia ligada a modos de produção territorializados (nas famílias amplas, sistemas de corporação; castas).

Em face da emergência de um novo tipo de força coletiva de trabalho delimitou-se um novo tipo de individuação da subjetividade e novas coordenadas de produção de subjetividades.

Com a Revolução Francesa, segundo o autor, os indivíduos tornaram-se de direito (não de fato) livres, iguais, irmãos, e perderam as aderências aos clãs, mas tiveram que prestar contas com leis transcendentais: as leis da subjetividade capitalística.

Fundou-se, então, o sujeito e suas relações: a relação do sujeito com o pensamento (o sujeito cartesiano); a relação do sujeito com a lei moral (o mimen Kantiano); e a relação com o outro (outro como objeto). Nessa deriva dos modos

territorializados de subjetividade desenvolveram-se as teorias psicológicas e uma reescrita permanente dos procedimentos de subjetivação no campo das transformações sociais.

Portanto, processos de subjetivação, de singularização, não têm a ver com o indivíduo, pois não há unidade evidente de pessoa, indivíduo, ego, mas sim uma política de individuação da subjetividade que é correlativa de sistemas de identificação que são modelizantes.

Há uma tendência atual em igualar tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras, como capital, trabalho, cultura, etc., o que impede que se dê conta dos processos de singularização.

As máquinas de produção de subjetividade capitalística instauram-se desde cedo, na infância, quando a criança insere-se no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos imaginários e técnicos.

Equipamentos coletivos de ação sanitária ou de higiene mental, de vida cultural (e aí se inserem a escola, a universidade), mídia, ganham importância desmedida. São equipamentos que integram fatores infra-humanos, humanos e extra-humanos, colocando em articulação real diferentes fatores de modo a construir uma ordem que é projetada na realidade do mundo e na realidade subjetiva. Ela incide, segundo o autor, nos modos de ação, de gestos, de pensamento, de sentido e de sentimento, de afeto, e também na montagem das percepções, das memorizações e de um modo geral na modelização das instâncias intra-subjetivas, as quais a psicanálise reifica em categorias de ego, superego, ideal do ego. Essa ordem produz modos de relações humanas até em suas representações inconscientes: como se trabalha, como se ama, como se ensina, etc., enfim, ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o corpo, com a alimentação, com o passado, com o presente e com o futuro; ou seja, "fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo" (GUATTARI e ROLNIK, 1999, p.42).

Essa forma de produção esvaziou todo o conhecimento da singularidade: esse tipo de subjetividade não conhece dimensões essenciais da existência, como a

morte, a dor, a solidão. Nada deve surpreender. Tudo deve estar encaixado em algum dos modos de registro das referências dominantes, eliminando o que o autor chama de processos de *singularização*, termo que utiliza para designar processos disruptores no campo da produção do desejo; movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, em sua força tanto ao nível dos opressores quanto dos oprimidos.

Concluimos que a definição de subjetividade de Guattari rompe com todos os modos estruturais de concebê-la, tanto internos quanto externos, para relacioná-la aos agenciamentos de enunciação, produtores de modos de subjetivação na sociedade moderna – a sociedade capitalística. Os indivíduos consomem modos de subjetivação que são modeladores das relações humanas. Subjetividade, individualidade e singularização constituem conceitos que precisam ser diferenciados. A subjetividade não é individual e singular, tampouco é unidade que coincide com uma identidade.

Com Foucault, Pêcheux e Bakhtin, por um lado, posicionamos nossa concepção de linguagem, especialmente dos processos de significação, esclarecendo que é necessário romper com qualquer filosofia da consciência ou com qualquer teoria psicológica que confere a um núcleo pessoal e individual a atribuição de significados ao mundo. Por outro lado demonstramos, com a leitura histórica dos modos de subjetivação na sociedade globalizada, que a subjetividade é produzida, é manufaturada e representada nos registros semióticos do imaginário social. Rompe-se, assim, com qualquer visão que acople subjetividade, individualidade e singularidade.

O sujeito centrado e homogêneo da tradição humanista parece perder a cena, mesmo nas pedagogias críticas, como afirma Silva (2000), em que a consigna aparece sintetizada na fórmula da formação da consciência crítica. O pressuposto de que existe algo essencial – a subjetividade – sofre a derrocada, primeiramente com a psicanálise, depois com a crítica pós-estruturalista e pós-moderna: com Foucault o sujeito é produto da história; com Guattari a teorização pós-estruturalista livra-se de todo vocabulário que

fala dele, para aproximá-lo à terminologia das máquinas, definidas não pelo caráter essencial, mas pelo que produzem – interessam seus efeitos.

O privilégio dado à subjetividade humana torna-se cada vez mais duvidoso, embaralhando as fronteiras entre organismo e máquina e expondo o caráter artificial da subjetividade na contemporaneidade, bem como seu caráter de produção e consumo.

Esse nos parece ser um dos grandes desafios que se coloca à escola para o próximo milênio. Afinal, onde mais a noção de sujeito (criança) é tão central e tão centrada?

A partir desse quadro teórico desejamos nos aproximar do cotidiano de uma escola pública, não como alguém que pretende conferir-lhe as contas, especialmente diante do quadro de fracasso escolar, uma vez que é este o nosso recorte, mas como alguém que busca um novo gesto de leitura, principalmente para com as vozes "bizarras". Antes, contudo, faremos uma discussão acerca das práticas de aproximação da psicologia ao contexto da educação, a fim de delinear o lugar em que nos inserimos em nossa pesquisa de campo.

4 A PSICOLOGIA NA ESCOLA: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E/OU PRÁTICAS DISCURSIVAS

A aproximação da psicologia ao contexto educacional é marcada, ao longo do tempo, por discussões que buscam caracterizar e definir um campo de atuação e um foco de intervenção – a Psicologia Escolar. Este campo, embora atingindo sua autonomia na segunda metade do século passado, tem seus indícios demarcados no final do século XIX. Vários países reivindicam suas origens. Entre eles estão nomes que marcaram o início da história dessa área no Brasil, como Stanley Hall, nos Estados Unidos; Edouard Claparède, na Suíça; Wilhelm Stern, na Alemanha; Maria Montessori, na Itália; Henri Wallon, Renè Zazzo e Alfred Binet, na França. Em nosso país seus primórdios estão ligados às escolas normais e, mais especificamente, ao momento em que a cadeira de Pedagogia das escolas normais paulistas passa a compreender três disciplinas: Psicologia, Pedagogia e Metodologia. "O ensino normal brasileiro foi o primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que hoje denominamos Psicologia Escolar e (ou) Educacional" (PFROMM NETO, 1996, p.33). Sua ampliação tem em comum o interesse por problemas psicológicos e educacionais infantis. Em 1940 o ensino de psicologia passa à sua fase universitária, anterior à criação dos cursos de Psicologia no país. A partir de 1962 a Psicologia Escolar passa a integrar o currículo de graduação em Psicologia, sendo seus marcos decisivos o Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em 1991, e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, em 1994.

Essa história de aproximadamente um século deixa em aberto, contudo, as grandes questões presentes em seus primórdios, tratadas, a partir da década de 80, sob uma severa crítica epistemológica.

A Psicologia, enquanto ciência aplicada à educação escolar, consolida um corpo teórico a partir de diferentes áreas de investigação, como a psicologia social, a psicologia da educação, da aprendizagem, do desenvolvimento, entre outras. Acaba

por incorporar diferentes abordagens, concentrando-se em três diferentes práticas: a formação de professores, a investigação de problemas escolares, e a intervenção com grupos. A primeira delas presente nos cursos de Magistério e as duas últimas constituindo um campo de intervenção direta na realidade escolar, alternando entre modelos de intervenção mais centrados no aluno e modelos centrados na instituição escolar.

A interface entre psicologia e educação deixa como marca em seus primórdios, no campo teórico, a influência dos modelos das ciências naturais, com estudos desenvolvidos em laboratórios e baseados na experimentação. O movimento de reflexão crítica da Psicologia Escolar ocorrido na década de 80 denuncia sua desvinculação da Filosofia e sua constituição no interior de um projeto de controle ideológico de interesse da classe que hegemonicamente detém o poder, respondendo à forma de organização social capitalista. Seus principais objetivos restringiam-se a traduzir cientificamente as desigualdades sociais em desigualdades pessoais ou culturais e promover a adaptação das condutas desviantes. Essa discussão foi conduzida no Brasil, principalmente na temática do fracasso escolar, por Patto (1984, 1990, 1997).

Problemas de escolarização, sobretudo os que incidem sobre alunos de escolas públicas, advindos de situações de pobreza a que as crianças são submetidas, eram tratados pelas pesquisas da área como decorrentes de problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais. A Psicologia acaba por legitimar um discurso medicalizante na análise dos problemas de aprendizagem, obscurecendo o papel da escola como estrutura social, situada em uma sociedade de classes.

O predomínio da visão adaptacionista (sob a influência tanto do objetivismo quanto das abordagens subjetivistas) instaura uma dicotomia no interior de seus estudos entre indivíduo e sociedade, caracterizando-se pela fragmentação e universalização do estudo do ser humano.

A prática profissional termina sendo reduzida à quantificação e reprodutividade de dados experimentais e à predominância de diagnósticos e tratamento

centrados na criança. As complexas questões presentes no contexto escolar, entre elas o "fracasso escolar", são reduzidas a problemas de aprendizagem que podem ser diagnosticados como deficiências ou dificuldades do aluno.

A criança, definida como "o problema", passa a ser investigada em suas características individuais, sendo amordaçada pelos diferentes saberes especializados que investigam todas as suas partes em detalhes: seus olhos, ouvidos, cérebro, etc., e, ainda, ao considerá-la um ser social, investiga-se também suas famílias e suas carências sócio-afetivas. Historicamente esta forma de inserção da psicologia na escola configura-se, com os avanços da psicometria, como importante instrumento de seleção dos que estão aptos à carreira escolar.

Esses pressupostos orientam um modelo de intervenção tradicionalmente conhecido como clínico, que tem por base concepções da psicologia que costumam tratar os problemas escolares, de origem multideterminada e socialmente influenciados, mesmo aqueles de natureza orgânica, com um enfoque centrado no indivíduo.

O modelo clínico, certamente o mais tradicional, já foi exaustivamente analisado por vários estudiosos da área, que enfatizam diversas faces de suas limitações (REGER, 1981; PATTO, 1981; SOUZA, 1997; ROCHA, 1999 e outros).

As abordagens reducionistas que o sustentam tornam-se alvo de crítica, pois levam a uma visão ideologizada dos problemas de aprendizagem, encobrindo o fato de o sistema educacional poder gerar ou intensificar essas dificuldades. Estão impregnadas de uma visão liberal do ser humano e compõem uma concepção liberal de educação considerada hegemônica na Psicologia (BOCK, 2000).

Mesmo diante de tais reflexões, a avaliação psicológica tornou-se uma das missões salvíficas deste campo, e atualmente se sofisticou com requintes de interdisciplinaridade, sem perder de vista os referenciais quantitativos e classificatórios "baseados em concepções pouco inteligentes de inteligência e de uma concepção de saúde mental como submissão às exigências da realidade" (PATTO, 1997, p.465). Surge em novas versões nos modelos pedagógicos ou psicopedagógicos, que, nessa mesma direção, vêm reeditar o velho modelo, na

tentativa de restaurar vínculos entre professores e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, frente aos chamados problemas de aprendizagem.

Essa perspectiva complementa uma prática social de exclusão presente nas instituições da Modernidade. As condutas dos alunos consideradas inadequadas ou desviantes dos padrões de "normalidade" são foco de intervenção. A instituição escolar responsável pela socialização da criança e detentora dos padrões instituídos socialmente, investida com as contribuições das teorias psicológicas, como as do desenvolvimento humano, passa a esperar de seus alunos comportamentos compatíveis a tais padrões. Por conseguinte, espera do psicólogo um trabalho de readaptação, uma ortopedia da alma desses indivíduos (como ilustrado por Foucault, 1987, p.32-33 – a ortopedia como a arte de prevenir as deformidades do corpo), ou de "cons(c)erto", tanto no sentido de recuperação quanto no sentido de afinação das vozes que compõem o coro do discurso pedagógico em direção à monologização, sem enxergá-los em um sistema de relações complexas.

Assim, configura-se um modelo medicalizante e curativo, que nega determinações institucionais sobre os processos psíquicos humanos, encobrindo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos aos quais as crianças estão submetidas no processo educacional. Além disso, uma consequência direta desse modelo é a isenção de responsabilidade da escola sobre o desempenho ou comportamento do aluno. Um universo de saber que produz uma prática dissimulada de poder.

A partir da década de 80 (os psicólogos inserem-se nas lutas da sociedade civil por melhores condições de trabalho, educação e saúde para a população) um movimento de resistência à psicologia dominante faz circular uma visão histórica e crítica do ser humano e do fenômeno psicológico, levando à problematização dos modelos tradicionais e à indução de novos modelos críticos e sistêmicos.

O modelo institucional fortalece novas direções às práticas psicológicas na educação, a qual está centrada em ações de grupo, de contextualização, de mobilização das relações existentes no contexto institucional.

Esta orientação resulta em uma redefinição de conceitos e práticas empregados pelos psicólogos na escola, como é o caso do próprio conceito de saúde. Caracterizado tradicionalmente no âmbito da doença, de sua presença ou ausência, respalda o modelo clínico acima descrito promovendo ações de diagnóstico, remediação ou prevenção. Com a Psicologia Institucional o conceito de saúde amplia-se para um sentido de bem-estar geral, ligado a vários aspectos da vida, incluindo a educação. A escola aparece como uma das instituições básicas da sociedade no desenvolvimento da saúde.

O papel do psicólogo deixa de ser clínico, de diagnosticar crianças, e também deixa de ser preventivo, cuja lógica é desenvolver ações que previnam o aparecimento de doenças. A mudança de enfoque passa a ser o trabalho com a saúde e não com a doença. O psicólogo, nas instituições de educação, passa a ser alguém que propicia o conhecimento da dinâmica institucional por parte da comunidade que a constitui, favorecendo sua integração. Suas ações devem vislumbrar projetos que valorizem as relações humanas, deve conhecer as relações institucionais para possibilitar a ruptura de comportamentos cristalizados, fazendo emergir ações que possam colaborar com o curso dos fatos e das estruturas institucionais.

Essa prática promoveu mudança nas ações de psicólogos que trabalham com educação e fortaleceu dicotomias e contradições. Por um lado, se a prática clínica foi criticada por ser respaldada em uma ação a-política, a-histórica e destituída de análise ideológica, condenando o destino dos indivíduos à própria sorte, por outro a prática institucional atribuiu a interpretação dos problemas escolares às relações institucionais, relacionando os processos subjetivos à estrutura das instituições. Passa, então, a direcionar práticas e modos de intervenção destinados a promover as mudanças institucionais, as quais estariam, de forma indireta, atingindo as crianças.

Uma pesquisa realizada por Rocha (1999, p.186) aponta que essa prática, mesmo tendo sua relevância, parece não se diferenciar das demais, na medida em que se mescla com os enfoques clínico e pedagógico "...caracterizando-se por uma preocupação com um trabalho centrado não diretamente no aluno, mas em uma

assistência à equipe nas suas dimensões afetivo-relacionais e aos pequenos grupos tratados como estruturas em si".

A mesma autora analisa o paradigma cientificista da era moderna, o qual impõe que a identidade profissional seja unidisciplinar,

...atualizando um modelo correto de ser/fazer ciência – razão universalizante que aponta para a formação de especialistas como uma maneira de delimitar e totalizar conhecimentos teóricos/práticos atemporais. (...) Esta é a lógica determinista, na qual os modelos identitários generalizam formas de ação e se afirmam como única trajetória possível para um profissional competente (ROCHA, 1999, p.191).

A identidade profissional está predominantemente definida como formas de fazer, de categorizar e aplicar conhecimentos, cumprindo leis instituídas *a priori*. Porém, no campo da educação existem múltiplas e dinâmicas interações de princípios, de sistemas sociais e agentes, que enfraquecem as parcializações e totalizações teóricas aprendidas e seguidas pelos profissionais. Portanto, a abordagem de atuação nesse contexto acaba por ser marcada pela interdisciplinaridade e não pela especialização e aplicação à realidade como se esta fosse estática. O problema da escola não se restringe à aprendizagem pedagógica, pois a complexidade da vida contemporânea impõe às organizações sociais outros desafios, como a violência, o desemprego, o excesso de população e a velocidade midiática. A escola vive seu cotidiano sob o impacto de tais questões, as quais requerem novas análises que possam transcender as divisões entre saberes e práticas.

As reflexões de Rocha (1999) indicam que a reedição de modelos teórico-técnicos perde seu valor se as relações éticas com eles estabelecidas não forem consideradas. A ética, ao problematizar e avaliar a realidade, coloca o ser humano entre a contingência histórico-social e a tendência à generalização e à estabilização. Nesse sentido, coloca o profissional da psicologia frente à fragilização que os modelos de atuação sofrem pela força e influência das singularidades. Singularidades entendidas pela autora como formas de existência, de processualizar a vida no coletivo, levando em conta a diferença.

Um exemplo que merece ser lembrado é a temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e os percalços que vem representando aos diferentes campos de saber e às diferentes instituições implicadas. O tema vem colocando em xeque todas as práticas profissionais, normalmente respaldadas por modelos técnico-teóricos totalizantes e atemporais. A inclusão representa o paradoxo do modelo identitário assimilado pelos especialistas da Modernidade, pois dilacera qualquer modelo unidisciplinar. Do mesmo modo, às práticas sociais das nossas instituições contemporâneas, preparadas para a serialização, compartimentalização, normalização, a inclusão gera estranhamento, uma vez que impõe formas de existência que levam em conta a diferença.

As discussões trazidas pelo pensamento pós-moderno e por perspectivas pós-estruturalistas levam a refletir o papel das grandes narrativas e a criação de modelos técnicos, como exigências da Modernidade e de sua tendência à estabilização. Sugerem também como alvo de análise o discurso, as práticas sociais e a posição do sujeito – localizado como centro nas discussões teóricas.

Silva (1994, p.248) mostra que a educação é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, pois "onde mais o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Onde as metanarrativas são tão onipresentes e tão necessárias"?

Esse campo em que a Razão preside tão soberana, fazendo circular utopias, universalismos, narrativas mestras, domínio de princípios humanistas de autonomia do sujeito, de essencialismos aí cultivados, de binarismos como opressão/libertação, passa pelo confronto pós-estruturalista.

Foucault (1987) analisa os meios coercitivos e punitivos adotados pelo poder público na correção da delinquência e suas mudanças nas modernas instituições correcionais ocorridas no século XVIII, a partir de um investimento na noção de docilidade do corpo, por meio de métodos que permitem o controle minucioso de suas operações, realizando a sujeição constante de suas forças, impondo-lhe uma relação constante de docilidade-utilidade, que ele denomina "disciplina".

A partir dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas tornam-se fórmulas de dominação diferentes da escravidão e da domesticidade, pois nasce uma nova arte do corpo humano, "que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aumentar sua sujeição, mas visa à formação de uma sujeição que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente" (FOUCAULT, 1987, p.119).

O corpo entra em uma maquinaria de poder que esquadrinha, desarticula e recompõe; uma anatomia política sobre os corpos que define um domínio para que operem como se quer com as técnicas, segundo a eficácia e rapidez que se determine.

Essa nova anatomia política, decorrente de uma multiplicidade de processos que entram em convergência, esboça a fachada e um método geral – o método disciplinar. Esse método, segundo Foucault, pode ser encontrado nas diversas instituições disciplinares, seja na escola, nos espaços hospitalares ou na organização militar.

O investimento político sobre o corpo constitui uma nova microfísica de poder que não cessa de ganhar campo desde o século XVII. Desta arte resulta a história de racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político.

As disciplinas asseguram a ordenação da multiplicidade humana e atravessam, por meio de inúmeras técnicas, o limiar tecnológico. Com relativa invisibilidade, economia, discrição, e por suscitar pouca resistência, produzem uma economia do poder e o rendimento no interior dos aparelhos (pedagógicos, militares, industriais, médicos), fazendo crescer, ao mesmo tempo, a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema.

O velho princípio que regia a economia do poder-violência é substituído pelo princípio suavidade-produção-lucro. As técnicas devem permitir ajustar, segundo este princípio, a multiplicidade dos homens e a multiplicação dos aparelhos de produção (entendendo-se não somente a produção propriamente dita, mas produção de saber e de aptidões na escola, de saúde nos hospitais).

Elas fazem funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, de maneira discreta, anônima, coextensiva à multiplicidade que regimenta. É a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e classificação perpétuos.

Esse poder objetiva insidiosamente aqueles aos quais é aplicado – objetiva formar um saber sobre eles.

Assim, as disciplinas, por meio de suas minúsculas invenções técnicas, fazem crescer a extensão útil das multiplicidades, pois "as Luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas" (FOUCAULT, 1987, p.183).

O autor afirma que o século XVIII inventou as técnicas de disciplina e o exame, assim como a Idade Média inventou o inquérito judiciário, peça fundamental para a constituição das ciências empíricas – representou a matriz jurídico-política desse saber que recobriu as coisas do mundo e as transcreveu. Ele representou para as ciências da natureza o mesmo que a análise disciplinar foi para as ciências do ser humano. A ciência com a qual "a humanidade se encanta" tem sua matriz técnica na "minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações" (FOUCAULT, 1987, p.186).

O inquérito, por sua vez, destacou-se do processo inquisitorial em que tinha suas raízes históricas. Já o exame permaneceu próximo do poder disciplinar que o formou – é ainda uma peça intrínseca das disciplinas. Sob a forma de testes, entrevistas, interrogatórios, o poder disciplinar retifica os mecanismos da disciplina. É o caso da psicologia, encarregada de corrigir os rigores da escola.

Essas técnicas, segundo Foucault, reproduzem o esquema poder-saber próprio a toda disciplina.

A análise de Foucault desaloja a teorização social sobre o sujeito e sua consciência (sujeito como centro do mundo social e a consciência como fonte do significado e da ação), deslocando-o para uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pelo discurso. O sujeito não apenas sai de cena, ele é descentrado; perde sua autonomia e estabilidade.

A psicologia não escapa a esta crítica, pois tem dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada (especialmente sobre sujeito e consciência), tanto às pedagogias da repressão quanto às pedagogias libertadoras, sem deixar escapar as pedagogias críticas, pois a suposição de uma consciência unitária e autocentrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, que espera ser "despertada, des-reprimida, desalienada, liberada", aí se presentifica (SILVA, 1994, p.250). Com isso, o autor afirma que se subvertem as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo as mais críticas e transgressivas.

Com base em Foucault, Silva (1994, p.252) mostra que a teorização crítica de inspiração marxista define o poder como o que distorce, reprime, mistifica. Já para o pós-estruturalismo o poder constitui, produz, cria identidades e sujeitos. Assim produzidos, eles não representam nenhuma distorção ou desvio em relação a alguma essência humana que, se deixada livre ou bem encaminhada, seguiria seu "verdadeiro curso".

As perspectivas pós-estruturalistas não absolvem sequer as pedagogias críticas de seu envolvimento nas relações de poder, regulação e governo, pois também estas constituem tecnologias do eu.

Desse modo, podemos pensar que o tecnicismo que orienta as práticas psicológicas nas escolas, tanto aquelas relativas aos cuidados com as crianças e com a formação dos professores, quanto aquelas relativas aos grupos e ao sistema escolar, acaba por afirmar o exercício do especialismo, próprio das exigências do poder disciplinar.

Segundo Rocha (1999, p.186), mesmo quando inspiradas em uma perspectiva institucionalista, tais práticas representam uma incógnita, com um vocabulário crítico a dominar, e uma prática abstrata a descobrir.

A implicação dessa ciência, ou desse saber especializado que ao longo do século construiu sua independência, permite-nos pensar, a partir da análise de Foucault, na sua implicação com a construção dos próprios problemas que visa investigar e solucionar!

Essa crítica coloca a psicologia em um terreno técnico-administrativo, no sentido ressaltado por Foucault, das técnicas que visam à administração política dos corpos, como as técnicas disciplinares e o exame, demarcando a individualidade em termos de evolução e de progresso. A inserção da psicologia no campo disciplinar impede uma intervenção político-social frente aos problemas instituídos pelo cotidiano escolar. Ela deixa de se inscrever neste campo para exercer um poder-saber que os especialismos ganham na Modernidade, comprometendo-se, assim, com a política de docilização dos corpos e, portanto, com a estabilização de saberes universalizantes acerca do ser humano e da realidade social, e não de transformação desta realidade. Este é, talvez, o resultado da construção de modelos técnicos totalizantes que ditam caminhos, como, por exemplo, trabalhar a criança ou a instituição, e que se mostram excludentes por natureza pela técnica que incorporam. Seu aprimoramento técnico de nada adianta se as relações éticas que o elegem não forem analisadas. Sendo assim, não é a técnica em si que deve ser aprimorada, institucional ou clínica, individual ou coletiva, ou uma conciliação destas, como algumas propostas de inclusão têm tentado.

A ética assegura que as práticas sociais, o cotidiano e sua tendência à estabilização e generalização ganhem um exercício analítico, uma prática avaliativa permanente.

Trata-se de um desafio que requer transcender as dicotomias entre escola como sistemas de relações, por um lado, e a criança, a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e todo um arsenal de saberes, por outro. A atuação profissional que coloca em interface a psicologia e a educação requer uma prática avaliativa permanente do cotidiano, das práticas sociais e históricas das instituições e dos modos de subjetivação que preconizam, bem como das possibilidades que oferecem para que modos de existência diferenciados possam ser levados em conta.

Assim, o psicólogo deixa de estabelecer relações de tutela na escola para proceder a uma prática analítica e avaliativa permanente; para proceder à análise

das práticas sociais, de suas contingências sócio-históricas e sua tendência à estabilização – conflito que caracteriza o homem moderno.

Podemos então concluir, com Silva, acerca das oposições binárias caras à tradição do pensamento filosófico ocidental (teoria/prática; sujeito/objeto; natureza/cultura), que embora nessas oposições um termo apareça como positivo, reprimindo outro, na verdade eles supõem uma essência que lhes é subjacente, pois essa essência não apenas não existe, como a identidade que é definida pela oposição não é fixa, mas flutuante, cambiante.

Essa crítica relaciona-se à crítica aos significados transcendentais, pois a filosofia ocidental, segundo Derrida (citado por SILVA, 1994, p.253), tem se caracterizado pela busca daquele significado último de todas as coisas, que as fixaria e permitiria sua compreensão final, que serviria de referência a todos, que estaria na sua origem. Mobilizaria buscas constantes caracterizadas pela sucessão de teorias e concepções no campo educacional.

Não seria assim também na psicologia? Na alternância de modelos a repetição de binarismos que, no fundo, em essência, buscam o significado transcendental a fim de melhor explicar os problemas escolares?

É possível abandonarmos os significados transcendentais, as metanarrativas?

Essas questões nos remetem à discussão feita no capítulo anterior a respeito do discurso e do conhecimento sobre a infância. Leva-nos a romper com uma epistemologia concebida como processo lógico, ligado a esquemas mentais de raciocínio, conseqüente a uma concepção de linguagem como meio transparente e neutro de representar a realidade, para conceber nosso conhecimento e a compreensão do mundo social como vinculados à própria forma como o nominamos. Esse processo não é reflexo da realidade, mas constitui a própria realidade.

Constitui o que Foucault denomina de episteme (sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas), que ordenam o mundo para nós.

Nossa análise das práticas escolares tem-nos revelado que as concepções psicológicas que circulam nessas práticas revelam/ocultam o processo normalizador que o discurso da escola busca assegurar através de seus dispositivos para garantir o processo de socialização da natureza humana, que corresponde aos padrões de ser humano consumidor na sociedade contemporânea. Nesse sentido, as práticas institucionais da psicologia e as teorias críticas prescindem de um tipo de análise que permita superar o binarismo das grandes narrativas teóricas da Modernidade (social/individual; clínico/institucional), que pouco contribuíram para modificar as relações de abandono na escola, poucos resultados mostraram para os processos de inclusão.

Os discursos das instituições escolares assimilam, na última década, paradigmas sociais e históricos que orientam reflexões mais amplas e críticas acerca do fracasso escolar. Incluem-se aí os discursos sobre a inclusão social. No entanto, em face do cotidiano dos problemas de aprendizagem (da criança e da escola), discursos que remetem a paradigmas organicistas e individuais presentificam-se, evidenciando os problemas apenas da/na criança. Apesar das críticas tecidas a este raciocínio (psicologia crítica e institucional), considera-se necessário outro tipo de análise dos problemas configurados no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a análise da dimensão discursiva da linguagem pode propiciar caminhos para que esse campo do saber promova a reflexão da psicologia enquanto prática; de sua própria prática. Para que diante dessa prática estabilizada historicamente em discursos dicotômicos que constituem as grandes verdades teóricas, ditadoras dos meios e caminhos das práticas profissionais, possa promover a crítica, não para a construção de mais uma teoria ou método, mas a crítica da posição ocupada historicamente pelo psicólogo diante de tais práticas. Ao levar em conta a centralidade da linguagem em uma dimensão dialógica e constitutiva de subjetividades, que possa contemplar a relação sujeito-sentido, ou os efeitos das múltiplas significações a ele atribuídas, implicadas nos processos de aquisição de conhecimentos, produzidas historicamente, socialmente e estabilizadas nos

discursos que circulam no interior da escola. Que rompa definitivamente com metodologias comparativas, classificatórias, análises formais que descartam a criança, apontando outras formas de compreendê-la na sociedade contemporânea.

A criança pensada à luz de uma certa lógica racional, como ser pensante, racional e abstrato, é produto de uma construção histórica, produto das condições históricas da época em que foi desenvolvida. Essa Razão é "eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, e, portanto, particular, local e histórica e não pode ser generalizada" (SILVA, 1994, p.256).

Contudo, a educação e a psicologia tendem a universalizar e abstrair a noção de razão, ocultando seu caráter particular e histórico.

Essa forma de conceber seu objeto – a criança e suas relações – tende a despolitizar o processo de pensamento, na medida em que o concebe fora e acima de seu contexto político e histórico.

Silva (1994, p.255) analisa as categorias postas a funcionar pelo neoliberalismo e seus complexos mecanismos para criar um clima favorável à visão social e à política neoliberal, em especial às formas de representação e significação social. Esse projeto cria um espaço de discussão pública em que noções de igualdade e justiça cedem lugar às noções redefinidas de produtividade, eficiência e qualidade, condições de acesso a uma suposta Modernidade. Nesse processo as categorias são deslocadas em favor de outras – mercado, consumidor, qualidade total.

Assim, o golpe contra as metanarrativas é contra todo o edifício teórico educacional, e incluímos aqui também o psicológico, seja no campo teórico ou prático, pois a desconstrução suplanta o binarismo, seja ele tradicional ou crítico.

Vamos, assim, em direção às vozes e narrativas de grupos excluídos de participar de sua produção e criação.

Como, então, (re)definir em um plano discursivo os principais problemas enfrentados pelos psicólogos na escola: a indisciplina, problemas de alfabetização, questões de sexualidade, roubo, drogas e outros, que escapam ao controle disciplinar fora destas narrativas mestras e de nossas práticas homogeneizantes? Como atribuir

outros sentidos aos comportamentos desviantes, permitir que se pluralizem os sentidos, desviar-se da lógica do signo, do conceito, da estabilização monologizante; e partir para a pluralidade dos sentidos? Como interromper a lógica da identidade profissional, que caminha ao gosto de uma certa lógica racionalista? Essas pistas podem indicar outros caminhos que permitam superar as dicotomias e as interdições promovidas pelos modelos identitários. Configura-se, assim, nosso desafio.

Nossas práticas e suas dicotomias têm-nos levado ou a ouvir os "representantes" da instituição – professores, equipes pedagógicas, direção, etc., menos a criança – para reafirmar o poder disciplinador da escola, ou, munidos dos CIDs (Código Internacional de Doenças) ou WISC (teste de inteligência para crianças), atualizadíssimos, evidentemente, enfrentamos nossos *enfants*. Verdadeiras armaduras de guerra contra crianças indefesas, atônitas, caladas, ou enraivecidas, agressivas, ou que em ato expressam sua indignação, impulsivas, indisciplinadas..., enfim, abandonadas.

Estas práticas negam a própria criança, já sem voz, emudecida pelas tecnologias de subjetividade promovidas pelas pedagogias psicologizantes, as quais reafirmam o seu "não lugar" na produção cultural do nosso mundo moderno. "Se existe abandono é apenas de uma política buscada em certezas, dogmas, e narrativas mestras." (SILVA, 1994, p.258).

5 A BUSCA DE UM OUTRO OLHAR

O problema delineado nesta pesquisa levou-nos a investigar com mais rigor os efeitos das concepções teóricas da infância e da linguagem para o discurso pedagógico e para os modos de subjetivação infantil no cotidiano escolar.

Nossa hipótese inicial aponta a relação entre tais concepções de infância e de linguagem dominantes na escola, orientadas por pressupostos cognitivos e por uma visão hoje chamada de cartesiana da criança (sujeito), e a conseqüente ilusão de autonomia a ela atribuída.

Afirmamos que esses discursos dominantes têm conseqüências para a análise e intervenção nos problemas escolares que implicam a constituição dos mesmos, ou seja, procuramos dar visibilidade às práticas discursivas em suas relações constitutivas com deficiências, doenças e distúrbios, que se instauram durante a trajetória escolar das crianças. Retiramos, assim, o foco de análise dos problemas escolares das dicotomias que se polarizam entre, por um lado, a criança, seus diagnósticos e prognósticos, e, por outro, a escola, para conceder lugar à análise das práticas sociais discursivas.

Desse modo, nossa discussão teórica procedeu à análise das vozes que constituem o discurso escolar, em especial da ciência, seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e o modo como refratam os processos sociais de exclusão.

O quadro teórico que delimitamos tem como pressuposto básico a abordagem discursiva do sentido, que comporta um questionamento radical do sujeito intencional, entendido como fonte individual de um sentido que lhe é transparente. A nosso ver essa é a questão central a ser reapresentada à análise do fracasso das relações entre a criança e a escola. Tal análise requer superar a visão cognitiva e representacional da linguagem e o modo com que concebe a relação entre o sujeito e o sentido – sujeito racional e fonte de atribuição de sentidos ao mundo. Requer um outro tipo de análise em que se considere a materialidade discursiva, dimensão linear e seqüencial de realização da linguagem – o

intradiscurso, o texto –, que pode se dar como produção sonora ou escrita, por meio de veículos diversos. Essa dimensão linear e material da linguagem é atravessada por uma rede complexa de formações discursivas na qual todo dizer está inserido. Trata-se do interdiscurso, o pré-construído, o "sempre já aí" histórico-social que impõe a realidade e seu sentido, que atua sobre o sujeito e o seu dizer de forma inconsciente, produzindo efeitos de sentido.

De acordo com essas dimensões do funcionamento discursivo, o sujeito deixa de ocupar o lugar de centro, de origem do sentido, assegurando sua existência enquanto função, efeito. Deixa também de ser passível de homogeneização ou totalização em referências identitárias a partir do reconhecimento de sua multiplicidade e heterogeneidade. Não se constitui como um, nem como único, se considerarmos o funcionamento discursivo; se considerarmos a presença, nele, de múltiplos discursos; de vozes que atravessam seu dizer; de intertextos, filiados a redes complexas de sentidos, como nos mostrou Bakhtin.

De acordo com a tendência globalizante da Modernidade as rotinas escolares são estruturadas por sistemas abstratos, organizados de forma impessoal. O cotidiano escolar e seus rituais disciplinadores – de tempo, de espaço, de tarefas, de avaliação de conteúdos – revelam seu caráter amoral e vazio, no qual a criança é interpretada sempre a partir de teorias que interceptam suas experiências sensíveis com a vida. Torna-se um projeto reflexivo, no qual lhe é atribuído um sentido de minoridade, a se tornar no futuro "homem dotado de razão", cuja trajetória para a vida adulta é traçada especialmente pela instituição escolar. Esse sentido está fortemente cristalizado pelos discursos científicos, pelas teorias desenvolvimentistas que engrossam o coro monologizado do discurso pedagógico, gerando como efeito tecnologias de subjetivação, produzindo efeitos sobre os modos de ser, viver, sentir, aprender, amar das nossas crianças. Um fundo aperceptivo em que são interpretadas as suas produções pedagógicas. Que refletem o modo normatizado e massificado de ser, e refratam a diferença, estigmatizando-a.

Diante da forma como é costurada essa rede de sentidos, pergunta-se se há espaço para a singularização. As vozes dominantes no discurso pedagógico, em especial a da ciência, criam uma realidade de sentidos acerca das produções infantis em que tudo é interpretado pelas teorias e por seu modo abstrato e idealizado de conceber a criança; tudo se encaixa, ou na idade, ou na fase; ou na fase, ou na crise. Como consequência, tudo o que não se encaixa refrata o desvio, a anormalidade, gerando, assim, uma outra realidade de sentidos sob a qual todo dizer e não dizer, todo fazer ou não fazer dessas crianças é interpretado. À criança resta o lugar, ou o não lugar, dos sentidos aos quais se afilia. Nesse processo, os duelos entre as vozes que atravessam o dizer da criança e o discurso pedagógico são logo atenuados pelo sentido de menoridade que lhe é atribuído. Assim, a voz da criança desaparece na escola.

A partir desse quadro que orienta nossa análise, aproximamo-nos do cotidiano de uma escola pública em busca de um novo gesto de leitura, especialmente para com as vozes pouco escutadas.

PARTE 2



No domínio das coisas reais, chama-se feio ao que é deformado; ao que não é saudável, ao que é contrário à regularidade, sinal e condição de força e saúde. Um corcunda é feio. Uma pessoa de pernas tortas é feia. Um pobre em andrajos é feio.

Mas quando um grande artista, ou um grande escritor, se apossa de um desses grandes tipos de “feiúra” instantaneamente ele o transfigura. Com um aceno de uma vara mágica, transforma-o em beleza: isso é alquimia, é magia. Quando Velázquez pinta Sebastián, o anão de Filipe IV, empresta ao bobo um olhar tão emocionante que nele lemos, imediatamente, o segredo desse homem deformado, forçado, para sobreviver, a alienar sua dignidade humana, a tornar-se um brinquedo, uma bugiganga viva. E quanto mais pungente o martírio da consciência aloja nesse corpo monstruoso, mais bela é a obra do artista.

É que, em Arte, só é belo o que tem caráter.

Auguste Rodin
(Jobim e Souza, *A estética e a psicologia*)

1 A NARRATIVA E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

Nossa pesquisa de campo foi realizada em um colégio estadual, localizado em um bairro de Curitiba, durante o ano de 2001. É parte do estágio profissional de formação de psicólogos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. O estágio possui uma orientação inicial baseada em modelos sócio-antropológicos e institucionais de investigação, em que as relações sociais que se estabelecem na escola são cuidadosamente investigadas por meio de observações em salas de aula e atividades de grupo com as crianças; entrevistas com professores, alunos, equipe técnica e administrativa; e reuniões com professores e equipe pedagógica da escola. Os procedimentos iniciais, a serem descritos na Fase I, levam os estagiários ao conhecimento do cotidiano escolar e visam à delimitação das demandas institucionais para a intervenção da psicologia. A configuração das demandas tem por pressuposto a análise cuidadosa dos discursos dos sujeitos, grupos e subgrupos acerca dos problemas configurados nas relações escolares.

Conclui-se essa etapa com a apresentação dos resultados da análise preliminar dos dados levantados e a negociação com os membros da escola acerca dos sentidos presentes nos discursos por eles produzidos. Essa negociação representa o início do planejamento das ações interventivas, etapa em que são estabelecidos os compromissos entre estagiários e escola relativamente aos papéis e tarefas a serem assumidos por ambas as partes. A intervenção é, assim, decorrente da etapa anterior e é planejada com a participação do grupo, sendo acompanhada de uma avaliação permanente a ser estabelecida junto aos procedimentos de intervenção. O estágio tem duração de um ano letivo e conta com três estagiárias do curso de Psicologia.

Assim, os procedimentos da pesquisa de campo orientam-se por uma alternativa metodológica de compreensão dos problemas escolares que concilia investigação e intervenção simultaneamente a fim de poder explicitar a complexa

dinâmica das relações sociais, configuradas nas contradições presentes nos discursos que circulam e produzem efeitos constitutivos de identidades coletivas e individuais. Conhecer, indagar, refletir e contextualizar essa realidade são processos simultâneos que, em participação com o grupo, sugerem caminhos para a intervenção.

No ano de 2001 seguimos essa mesma orientação inicial, bastante comum nos estágios de Psicologia Escolar. Todos, de modo geral, visam ao (re)conhecimento das instituições escolares, de suas práticas e da configuração das demandas para a psicologia na escola.

Os procedimentos desta fase inicial envolveram a análise da proposta pedagógica da escola e do regimento escolar, tendo sido acompanhada de uma entrevista com a supervisora da escola, que fez os esclarecimentos quanto às mudanças pedagógicas ocorridas na escola no ano de 2001.

As estagiárias realizaram uma reunião com a equipe pedagógica e professores, em que foram explicitadas quais seriam as atividades a serem desenvolvidas nos meses seguintes: observações em sala de aula, atividades com os alunos e entrevistas com os professores, equipe pedagógica e funcionários.

Relativamente às observações em sala de aula, tal atividade consistia não apenas em inserir as estagiárias em sala de aula com o intuito de observar a atitude de alunos e professores, mas para que elas pudessem vivenciar as tensões discursivas presentes nas relações entre eles e entre os próprios alunos. Outras atividades com os alunos foram propostas com o objetivo de compreender como eles entendiam a escola e como se posicionavam neste contexto. Para isso, foram realizadas atividades pelas estagiárias dentro da sala de aula. Tais atividades foram selecionadas de acordo com a série em que seriam aplicadas.

No CBI (primeiras séries) e no CBC (segundas séries) pediu-se que os alunos desenhassem algo sobre o que gostavam e sobre o que não gostavam na escola. Na terceira série, sugeriu-se que eles incluíssem a sala de aula no desenho. Na quarta série solicitou-se que completassem as seguintes frases: *Na minha*

escola.../ Minha escola é.../ A professora.../ Gostei quando.../ Não gostei quando.../ Eu e meus amigos... / Eu... / Durante a aula.../ Naquele dia..., e depois disso fizessem um desenho sobre a escola. Na quinta série pediu-se que fizessem uma redação baseados nas questões sugeridas para a quarta série, expressas nas frases, e, finalmente, na sexta série, pediu-se que elaborassem uma redação cujo tema fosse relacionado à escola.

Os professores e funcionários foram entrevistados individualmente. As entrevistas consistiam em conversas a respeito de como se sentiam na escola e em relação aos alunos, tendo sido organizadas em alguns eixos temáticos: "Formação e tempo de trabalho na escola/ Como vê a escola e o que acha de trabalhar nela/ Como vê os alunos da escola/ O que espera de um aluno/ O que é um aluno problema/ Como vê a turma em que dá aulas/ Como se dá a relação com os outros professores e com a equipe".

Além dessas atividades as estagiárias participavam ativamente de tudo o que acontecia na escola; o recreio com os alunos, o intervalo dos professores, as reuniões com os pais, as conversas de corredores, entre outras.

Concluídas as atividades propostas inicialmente, marcou-se uma segunda reunião com os professores e a equipe pedagógica visando mostrar a análise preliminar dos dados obtidos e as propostas de intervenção sugeridas, em forma de oficinas com as turmas, para que tais propostas pudessem ser ressignificadas e aprimoradas. Nesta reunião as estagiárias reafirmaram a necessidade de se trabalhar em parceria, objetivo perseguido durante todos esses anos de trabalho com a escola.

Habitados com uma fase de negociação tensa, que muitas vezes se estendia por mais de um mês, nesse ano, diferentemente, iniciamos o trabalho logo em seguida, sem maiores confrontos. Um dado importante talvez explique isto: nossa proposta tomava outra direção, a saber, trabalhar com oficinas de teatro na 5.^a série, e com uma oficina de contos e letras nas 1.^{as} séries. Ao longo do semestre surge um novo projeto envolvendo a 4.^a série, descrito mais a seguir.

As oficinas tiveram início no segundo bimestre de 2001, e se estenderam por todo o segundo semestre. A 5.^a série A e a 5.^a série C participaram da oficina de teatro sucessivamente; os dois CBIs participaram, simultaneamente, da oficina de contos e, depois, da oficina de letras. A 4.^a série participou da oficina "identidades escolares", entre os meses de maio e outubro.

2 OS TEXTOS – MÚLTIPLOS REGISTROS

Os dados da pesquisa foram registrados de formas múltiplas, com o intuito de permitir identificar o máximo possível de elementos para a análise e interpretação do cotidiano da escola. Entrevistas, diário de campo das estagiárias, registro de reuniões e observações realizadas, filmagem de atividades de teatro desenvolvidas com alunos, textos de alunos e professores, desenhos e outros materiais produzidos em atividades artísticas, enfim, todos os textos possíveis foram reunidos, formando um banco de dados com informações e impressões acerca das relações sociais na escola.

Havia, inicialmente, a previsão de gravação dos dados. Contudo, sabíamos de antemão que o planejamento de sessões gravadas poderia ser inadequado, ou totalmente burlado, pela imprevisibilidade da práxis cotidiana que caracteriza uma pesquisa de caráter interventivo; ou seja, dados importantes também surgiriam longe dos microfones. Nesse sentido, os relatórios das estagiárias e seus relatos durante as supervisões representam um material de suma importância para a pesquisa.

Estabelecemos as seguintes fases como critério para catalogar os dados e facilitar sua referenciação durante o texto:

- Fase I: dados referentes ao período inicial de investigação, em que as estagiárias procedem ao reconhecimento da escola e de suas demandas;
- Fase II: dados referentes ao período de intervenção com as crianças.

FASE I - Investigação

QUADRO 1 - NÚMERO DE REUNIÕES REALIZADAS

REUNIÕES	NÚMERO
Equipe pedagógica e vice-direção	1
Professores	2
TOTAL	3

QUADRO 2 - OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELAS ESTAGIÁRIAS

TURMA	TEMPO	DATA	ATIVIDADE OBSERVADA
CBI - A	50 minutos	5 - 3	Professor regente
CBI - B	50 minutos	22 - 3	Professor regente
CBC - A	50 minutos	12 - 3	Educação
		12 - 3	Professor substituto
		14 - 3	Professor regente
CBC - B	50 minutos	6 - 3	Professor regente
3. ^a A	50 minutos	7 - 3	Professor regente
3. ^a B	50 minutos	12 - 3	Professor regente
		12 - 3	Educação Física
		14 - 3	Educação Artística
4. ^a A	50 minutos	5 - 3	Professor regente
4. ^a B	50 minutos	19 - 3	Professor substituto
		20 - 3	Professor regente
4. ^a C	50 minutos	5 - 3	Professor regente
		7 - 3	Educação Física
5. ^a A	50 minutos	13 - 3	Geografia
5. ^a B	50 minutos	14 - 3	História
5. ^a E	50 minutos	21 - 3	Português
6. ^a A	50 minutos	14 - 3	História
6. ^a B	50 minutos	14 - 3	Ciências
6. ^a C	50 minutos	14 - 3	Matemática
		19 - 3	Inglês
6. ^a D	50 minutos	13 - 3	Matemática
TOTAL			23

QUADRO 3 - ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

TURMA	ÁREA	NÚMERO
CBI	Regente	1
CBI	Reforço	1
CBC	Regente	1
3. ^a	Regente	1
4. ^a	Regente	3
5. ^a e 6. ^a	Inglês	1
5. ^a e 6. ^a	Matemática	1
5. ^a e 6. ^a	Geografia	2
5. ^a e 6. ^a	Ciências	2
5. ^a e 6. ^a	História	1
1. ^a e 6. ^a	Educação Física	3
TOTAL DE ENTREVISTAS		17

QUADRO 4 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS TURMAS PELAS ESTAGIÁRIAS

TURMA	NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES	ATIVIDADE
CBI - A	23	Desenho tematizado
CBI - B	24	Desenho tematizado
CBC - A	30	Desenho tematizado
CBC - B	26	Desenho tematizado
3. ^a A	34	Desenho da escola em que foi incluída a sala de aula
3. ^a B	33	Desenho da escola em que foi incluída a sala de aula
4. ^a A	34	Desenho da escola e texto escrito a partir de frases a serem completadas
4. ^a B	35	Desenho da escola e texto escrito a partir de frases a serem completadas
4. ^a C	18	Desenho da escola e texto escrito a partir de frases a serem completadas
5. ^a A	27	Redação sobre a escola, orientada pelas questões da 4. ^a série
5. ^a C	27	Redação sobre a escola, orientada pelas questões da 4. ^a série
5. ^a D	29	Redação sobre a escola, orientada pelas questões da 4. ^a série
5. ^a E	21	Redação sobre a escola, orientada pelas questões da 4. ^a série
6. ^a A	27	Produção de texto sobre a escola
6. ^a B	28	Produção de texto sobre a escola
6. ^a C	24	Produção de texto sobre a escola
6. ^a D	24	Produção de texto sobre a escola
TOTAL	470	470

FASE II - Intervenção

QUADRO 5 - OFICINAS DE CONTOS DESENVOLVIDAS

TURMA	ALUNOS	PERÍODO	ENCONTROS	TEMPO
CBI - A	25	2-5 a 17-9	15	1 hora
CBI - B	8 a 25	2-5 a 17-9	15	1 hora

QUADRO 6 - OFICINAS DE LETRAS DESENVOLVIDAS

TURMA	ALUNOS	PERÍODO	ENCONTROS	TEMPO
CBC - A	25	1-10 a 26-11	8	1 hora
CBC - B	25	1-10 19-11	8	1 hora

QUADRO 7 - OFICINAS DE TEATRO DESENVOLVIDAS

TURMA	ALUNOS	PERÍODO	ENCONTROS	TEMPO
5. ^a - A	G I - 10 GII - 10 GIII - 11	23-5 a 19-9	13	1 hora
5. ^a - C	G I - 10 GII - 10 GIII - 10	3-10 a 21-11	8	1 hora

QUADRO 8 - PROJETO DE IDENTIDADES ESCOLARES

TURMA	ALUNOS	PERÍODO	ENCONTROS	TEMPO
4. ^a B	37	21-5 a 31-10	11	1 hora

Além desses dados, referentes a 2001, contamos também com os relatórios dos estagiários realizados nos anos de 1998, 1999 e 2000.

3 OS PROTAGONISTAS

Os sujeitos da pesquisa são, na fase inicial (Fase I), os alunos, professores, membros da equipe técnica e demais funcionários que freqüentam a escola no turno da tarde. Na segunda fase (Fase II) participam os professores e alunos da 5.^a série A e 5.^a série C, da 4.^a série B e dos CBIs. As estagiárias são, também, sujeitos da pesquisa, uma vez que as intervenções feitas decorrem de suas ações e interpretações.

Minha inserção na escola deu-se como supervisora das estagiárias de psicologia, sem estar diretamente envolvida nas ações desenvolvidas. Reuníamo-nos semanalmente por um período de duas horas.

O número total de alunos do ensino fundamental da escola é de 794 (de 1.^a a 8.^a série). O quadro a seguir apresenta o número de alunos matriculados em 2001 em cada uma dessas séries:

SÉRIE	N.º DE TURMAS	MATRÍCULA INICIAL
1. ^a	2	50
2. ^a	2	57
3. ^a	2	66
4. ^a	3	90
5. ^a	5	156
6. ^a	4	122
7. ^a	4	130
8. ^a	4	123

A escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite. Pela manhã, freqüentam os alunos de 7.^a e 8.^a séries e 10 turmas do ensino médio, das 7h:30 às 11h:50. No período da tarde há 9 turmas de 1.^a a 4.^a série, com horário das 13h:10 às 17h:10, e 9 turmas de 5.^a e 6.^a séries, das 13h:10 às 17h:30. À noite funcionam 10 turmas de ensino médio, das 19h:10 às 22h:30.

Os alunos são distribuídos aleatoriamente nas classes, sem critérios específicos para a montagem das turmas. Até o ano de 2000, cada professor classificava seus alunos como "ótimos", "bons" ou "ruins", utilizando esse critério

para a formação das turmas. Segundo a supervisora, a responsável por tal organização era a antiga supervisora de 1.^a a 4.^a série. Até o ano anterior, para ingressar na 1.^a série a criança passava por uma testagem, que visava separar os "fracos" dos mais "fortes".

Em relação às conseqüências da antiga distribuição dos alunos, a supervisora afirma que essa distribuição gerava rótulos nos alunos e os professores eram direcionados para suas turmas tendo conhecimento da classificação destes. Segundo ela havia professores que preferiam assim, pois isto os auxiliava na conduta diferenciada que teriam que ter com o conjunto da turma.

A classe especial no período da tarde começou a funcionar no mês de abril, com cinco alunos. No ano anterior esta classe havia sido desativada e os alunos colocados nas salas regulares. Os outros que já haviam freqüentado essa classe seriam avaliados para que se definisse se permaneceriam na classe regular. A decisão da nova direção, em conjunto com os professores, foi pelo retorno da classe especial e pela permanência, na classe regular, dos alunos incluídos que estavam tendo um bom desempenho.

De acordo com o Censo Escolar de 2001, ao todo havia 9 alunos matriculados em classe especial, todos considerados portadores de deficiência mental. A escola possui, também, uma sala de recursos e o contraturno no período da manhã. Existe ainda a sala de "condutas típicas", que visa atender alunos com problemas emocionais, e não de aprendizagem.

A Secretaria de Estado de Educação é a responsável pela avaliação dos alunos que freqüentam a classe especial. Já a necessidade da sala de recursos ou contraturno por parte do aluno é avaliada por sua professora, junto à supervisão.

O quadro de funcionários da escola é composto por direção e vice-direção, equipe pedagógica e professores, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos e cozinheiras. A Associação de Pais e Mestres encontra-se em atividade. Segundo a vice-diretora, é intenção desta gestão fortalecer os laços com a comunidade por meio da Associação.

4 A DIMENSÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM E AS INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS

A dimensão discursiva da linguagem é nossa principal fonte de compreensão da realidade, ou seja, a dimensão simbólica do acontecimento. Partimos da análise dos sentidos que circulam no grupo sobre si, sobre as crianças, sobre os processos de desenvolvimento infantil e sobre a apropriação de conhecimentos na realidade escolar (*quem* aprende, *como*, *por quê*). Debruçamo-nos sobre textos. Textos de relatos de observação, entrevistas, diário de campo, entre outros, em que as vozes das estagiárias orquestram outras vozes participantes do contexto.

Nossa análise não está direcionada por tabelas normativas, classificatórias, nem por níveis e fases de desenvolvimento. Não é nossa intenção mapear os textos (não será dado nenhum tratamento lógico ao discurso) ou revelar seu sentido oculto, profundo e último. A interpretação que buscamos não é aquela perseguida pelas perspectivas hermenêuticas tradicionais – o que o texto diz realmente, o sentido último do texto –, nem tampouco temos a intenção de traduzi-los para uma linguagem teórica – redizer o que já está dito –, como forma de sobreinterpretação que faz valer o teórico como metalinguagem, organizada em forma de paradigma, funcionando como dispositivo de tradução.

Interessa-nos evidenciar falas episódicas da criança, sobre a criança e para a criança extraídas das experiências vividas pelos estagiários, alunos e professores no cotidiano escolar durante o processo de intervenção. E, a partir daí, criar um novo texto, efêmero e sujeito a novas interpretações, mas que possa temporariamente apreender a complexidade multifacetada e multivocal da realidade humana e social no mundo moderno, em especial nas práticas pedagógicas. Interessa-nos fazer circular novos modos de interpretação à vivência cotidiana da criança na escola, diante dos problemas escolares, colocando-a em diálogo com o interlocutor e provocando, a partir de sua própria voz, uma reflexão sobre nossa práxis.

Inscrevemos, assim, nosso método em conceitos originalmente bakhtinianos, particularmente em dois pontos: dialogismo e exotopia. Queremos ter certeza de que não falaremos pelas crianças, não deixaremos que os grandes sistemas teóricos falem sobre ela, por nós. Tampouco deixaremos que os métodos, previamente, dirijam nosso olhar e nosso dizer, que interceptem o diálogo – entendido aqui no sentido bakhtiniano –, que esquadrinhem os discursos e seus sentidos em direções ou listas, em flechas ou quadros, pois o sentido do discurso é fluido e disperso. Eis nosso critério de exatidão: não se trata de buscar a identidade dos textos, sua repetição, que garanta a reprodutividade do experimento, conforme esclarece Faraco (2003, p.43), mas sua capacidade de não fundir em um só os sujeitos, de sobrepujar a alteridade daquilo que é "outro". Deste modo, nosso trabalho terá pouco a revelar aos que primam por um certo tipo de rigor metodológico. Mesmo assim, a esses fica o convite para uma reflexão sobre as nossas relações cotidianas, concedida pela "palavra viva" e por suas possibilidades de fazer circular novos sentidos às relações do ser humano com a vida.

5 O PESQUISADOR: UM LUGAR E UM COMPROMISSO

Uma vez definido nosso critério de exatidão e o rigor dele decorrente enquanto tentativa de não fundir em um só os sujeitos, de se preservar o dialógico sobre o lógico, entendendo que dialogismo não é fusão, mas distanciamento, intervalo, insistência no caráter múltiplo da linguagem, e que pesquisa não é mimetismo, há de se cuidar da relação "eu-tu", a fim de não se sobrepujar à alteridade daquilo que é outro.⁶ Assim, consideramos necessária a delimitação do lugar e do compromisso do pesquisador.

Uma pesquisa que se direciona à análise de textos exige uma reflexão sobre o lugar do pesquisador. Este lugar requer fixar o texto no espaço e no tempo, em uma rede complexa de sentidos, garantindo apenas uma representação parcial e efêmera dos sentidos dados às experiências vividas no cotidiano de uma escola; suscetível a equívocos e, portanto, passível a deslocamentos de sentidos, com abertura a novas interpretações. O papel do pesquisador não é, desse modo, o de depurar o texto até torná-lo límpido e transparente, mas é o de tentar interpretar significados manifestos e latentes, tecendo os fios invisíveis entre diferentes discursos e seus efeitos. Compreender assume, aqui, o sentido de cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (BAKHTIN, 1992, p.404).

A interpretação ganha, assim, uma diferenciação da neutralidade exigida pelos modelos positivos, das exegeses dos modelos fenomenológicos e dos dispositivos de tradução dos modelos estruturalistas. Ela requer responsabilidade e posicionamento, ética, e não filiação ao discurso científico, ao discurso do método e da "verdade". Como consequência, pressupõe um rompimento radical com paradigmas positivistas e cientificistas dominantes no interior das ciências humanas,

⁶A questão do outro na pesquisa em Ciências Humanas está aprofundada em um texto muito interessante de Marília Amorin, *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

para seguir ao encontro do sentido da palavra humana, ressignificando-a a partir da análise do mundo moderno, que, a cada dia mais, destitui o valor da experiência sensível do ser humano com a vida.

Nosso trabalho vai ao encontro da palavra, abrindo caminho para o diálogo, no sentido bakhtiniano, entre vozes e histórias que se entrecruzam, que duelam entre si. Não buscamos o equilíbrio, a complementaridade com os discursos dominantes na escola acerca das crianças. Recusamos a posição de ortopedistas que nos é atribuída.

Nesse momento eu me incluía em uma rede de sentidos, como supervisora de estagiários de psicologia – ocupando o lugar de especialista a quem a escola poderia recorrer –, requisitada para atender à insistente demanda de "con(s)ertar" as crianças problemáticas. Simultaneamente me afastava, em busca de um excedente de visão – o lugar exotópico – em relação aos intertextos nos quais estava imersa, na tentativa de identificar os fragmentos de vozes que compõem o coro do discurso pedagógico, seus efeitos sobre as práticas escolares, sobre os modos de ser, de sentir, de viver, enfim, o dia-a-dia em uma escola; modo sobre o qual se constituem as demandas para o trabalho do psicólogo escolar. Dia-a-dia em que as crianças executam o con(c)erto univocal que as prepara para a vida adulta.

Nosso lugar requer, desse modo, um posicionamento de oposição às demandas de con(s)erto; uma posição de luta e confronto aos sentidos atribuídos ao nosso lugar de especialista da alma. Requer também uma luta pela ressignificação dos sentidos atribuídos às relações escolares, em especial para com as crianças que desafi(n)am o coro. É a possibilidade de inserir-se no universo dos textos, na dialogia, e, de um lugar exotópico, exercer a contrapalavra, promovendo a circulação dos sentidos.

Essa posição é marcada por uma história e por seus sentidos. Sendo assim, consideramos importante esclarecer algumas das vozes que atravessam a história de nossas práticas. Para isso retratamos um pouco do nosso percurso histórico como um dos principais indícios dos motivos que nos levaram a essa

pesquisa e, especialmente, à nossa escolha teórico-metodológica; ou seja, em que "fundo aperceptivo" nosso trabalho poderia ganhar sentido?

Como psicóloga e educadora, nossa trajetória em educação foi atravessada por embaraçosos desafios, impostos pela educação de sujeitos portadores de síndromes, doenças ou deficiências que os tornavam inaptos à carreira escolar; outros, nem sempre marcados por diferenças físicas, neurológicas ou sensoriais, mas sim por danos irreversíveis provocados pela desastrosa experiência do ensino formal. Todos se igualavam diante das práticas pedagógicas normalizadoras.

Em todos os casos era impossível negar as demandas individuais e institucionais indissociáveis, atravessadas pelas políticas públicas "inovadoras" e por suas "técnicas mirabolantes". Particularizar era necessário, pois "deficiência" apenas atribui um sentido genérico e destina um lugar (o não-lugar) a esses sujeitos nas complexas redes de relações e sentidos na instituição escolar. Entretanto, entender cada caso impunha a armadilha de um limiar tênue entre a criança e os paradigmas naturalizantes que dominam a psicologia do desenvolvimento e a educação especial, os quais desconsideram as determinações sociais e institucionais na constituição das diferenças e o modo hegemônico de se pensar a aprendizagem escolar. Longos anos empreendemos na tentativa de compreender a complexa rede de relações que levam à constituição desses sujeitos no contexto escolar e de suas deficiências enquanto uma condição social imposta pelas práticas pedagógicas.

Logo de início nos convencemos de que a psicologia não daria conta de tal complexidade, especialmente por suas afiliações teórico-metodológicas que insistem em manter, cada vez mais bem delimitadas, as fronteiras entre o normal e o patológico. Novas psicologias surgiam, construtivismos, sociointeracionismos, para reiterar de modo univocal o coro do discurso pedagógico. Era preciso atravessar épocas e civilizações, visitar outros modos de vida e finalmente constatar o modo pelo qual, hoje, interpretamos a criança e seus "desvios". Desvios que decidimos tomar como ponto de partida de nossa investigação, reinterpretados além da barra; desvios como indício da

descoberta de um outro coro, que nos permita tentar entender um pouco melhor como nossas crianças estão interpretando nosso mundo moderno.

Nossa pesquisa de campo teve como característica não apenas a inserção em um campo da prática, mas uma inserção com finalidade interventiva – acompanhava-nos o desejo de transformar a realidade, de dar visibilidade às vozes monologizadas pelo discurso pedagógico, ou pluralizar os sentidos atribuídos aos desvios do coro, em especial aos problemas de alfabetização nas séries iniciais e à indisciplina nas séries mais avançadas. Que fios invisíveis teciam os sentidos desse percurso tão recorrente nas práticas escolares, que em princípio se revelam tão diferentes? As vozes que dão sentido a esses problemas têm regularidades, como estabelecer relações? Este é um dos nossos principais desafios.

Nossa preocupação inicial era a de reconfigurar nosso lugar – de especialista –, o qual responde a uma rede de sentidos em que qualquer nova intervenção é interpretada e avaliada na direção do con(s)erto. Como romper com essa rede de sentidos atribuída às nossas práticas?

Era preciso delinear outro caminho que marcasse o confronto a esse lugar remediador, historicamente instituído pelas instituições escolares e por suas práticas disciplinares, presente nas diferentes posturas assumidas pela Psicologia Escolar, das tradicionais orientações clínicas às orientações institucionais.

Nosso primeiro compromisso acompanhava nossa maior preocupação: o posicionamento e a atitude que teríamos diante das demandas escolares. Neste sentido, preocupava-nos, de modo particular, as estagiárias, que estariam vivendo suas primeiras experiências profissionais, e a escola, seus problemas e expectativas diante dos psicólogos que a habitariam durante o ano letivo. Embora nossa atuação nesta instituição tenha se iniciado há quatro anos, a cada ano os estagiários renovam-se, o que requer um cauteloso trabalho de inserção. Outra preocupação de igual valor nos acompanhava, muitas vezes atropelada pelos episódios imprevisíveis que uma pesquisa de caráter interventivo impõe: preocupação com o caráter científico do trabalho, em especial durante o ano de 2001; que nosso trabalho

pudesse garantir a produção de novos conhecimentos, de novas formas de olhar e intervir sobre o discurso escolar, especialmente no que diz respeito aos sujeitos que costumam ser colocados à margem pelas nossas práticas sociais e pedagógicas.

Por fim, precisamos deixar claro que nossa intenção não é promover nova técnica de con(s)erto, que ao final possa ser avaliada quanto à eficiência de seus resultados, mas sim proceder a um novo gesto de leitura que propicie um outro olhar aos modos de subjetivação no contexto escolar, em especial às práticas de exclusão.

Assim, procuramos assegurar um compromisso ético com a prática, com o ensino e com a produção de conhecimento, e um compromisso político com a transformação do olhar, com a multiplicação de sentidos que constituem os modos de subjetivação infantil no cotidiano escolar.

6 A ESTÉTICA E A COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS HUMANAS – FUNDAMENTANDO OS CAMINHOS POSSÍVEIS

A proposta de intervenção não se encontrava pronta no início do ano. Ela foi construída e aprimorada ao longo das discussões ocorridas no primeiro semestre e, durante sua implementação, cada passo era discutido, semana a semana, até o final do estágio. No entanto, tínhamos clareza sobre o ponto que queríamos atingir – os discursos – e sobre alguns procedimentos possíveis em relação a eles, como tentativa de fazer circular múltiplos sentidos que permitissem diferentes interpretações às experiências que crianças e professores têm do mundo e de si mesmos na escola. Assim, a proposta de trabalho deu-se por meio da pluralidade de linguagens que vai além da oralidade, englobando gestos, olhares, formas de expressão com o corpo, a música, o desenho, o teatro, a brincadeira, que permitem à criança realinhar o real, revelando seu cotidiano, tecendo sua estrutura de compreensão do mundo. Essa perspectiva está baseada na orientação metodológica delineada por Jobim e Souza e Castro (1997/8, p.83) para pesquisar a subjetividade infantil em uma perspectiva dialógica da linguagem. Nessa perspectiva deve-se pesquisar **com a criança** – e não **a criança** – a fim de compreender as experiências sociais e culturais que compartilha com outras pessoas. Ela é a "parceira do adulto-pesquisador" em sua busca de compreensão da experiência humana. Embora o lugar social que ocupa normalmente lhe atribua limitações, tal metodologia visa ressignificar este lugar nas relações entre o adulto e a criança, igualmente valorizadas e devidamente analisadas.

Por meio dessa metodologia buscamos o acesso às singulares representações que a criança tem do cotidiano (leitura do mundo) e do seu mundo de leitura (escola), e a compreensão das aproximações e distanciamentos desses mundos que favorecem ou dificultam a aprendizagem escolar.

Mas, por que esse caminho? Durante quatro anos nessa escola, estávamos convencidos de que as batalhas travadas contra o sentido de ortopedista da alma que

nos era atribuído tinham poucos avanços. O principal elemento dessa conclusão era fruto da avaliação do trabalho do ano anterior. Por mais que nossas intervenções procurassem confrontar todo o tempo com essa nossa posição idealizada pela escola, a interpretação dada ao nosso trabalho era sempre a mesma: con(s)certaram ou não as crianças.

Rompemos com qualquer tipo de trabalho que pudesse responder ao pedido de remediação. O novo caminho traçado era, a partir de uma perspectiva estética, ir ao encontro da criança.

A estética pode ser o ponto de partida e ao mesmo tempo o desvio para compreender a complexidade das experiências do ser humano. "A Estética é o estudo da sensação, uma ontologia do belo. O Juízo do gosto não é um juízo do conhecimento; por conseguinte, não é lógico, mas estético. Seu princípio determinante só pode ser subjetivo." Perceber o ser humano sob uma perspectiva estética significa assumir o "compromisso de ressignificar o sujeito e a história" (JOBIM e SOUZA, 2000, p.19-20).

Dentro dessa perspectiva, a autora aponta novas possibilidades de atuação do psicólogo, nas quais ele passa a trabalhar com a arte, permitindo, por meio dela, que as pessoas se posicionem de maneira crítica no mundo. Rompe-se com a tão sonhada cientificidade objetiva da psicologia, que perde muito da essência do ser humano, propondo-se uma maneira mais completa de ver este último, isto é: perceber o ser humano através da estética é percebê-lo de maneira subjetiva.

Entretanto, como optar por uma orientação estética sem correr o risco de reeditar uma nova versão do discurso estetizante oriundo da metafísica bergsoniana, e, segundo Figueiredo (1991), presente de forma metafórica em diferentes correntes psicológicas?

A psicologia metafísica, construída com base na intuição, é uma arte delicada e sutil, que tem um interesse em promover a comunhão entre o indivíduo e o fluxo vital que o constitui e do qual faz parte. Leva a uma estetização generalizada no plano das idéias e do estilo.

O discurso estetizante presente nos autores humanistas leva a substituir cura pela fruição estética do sujeito por ele mesmo. É a entrega do sujeito à corrente da vida, a manifestação da mítica da liberdade. Trata-se de uma visão positiva e otimista da condição humana, em que o indivíduo abre-se para o campo maravilhoso da própria subjetividade, encarcerada pela lógica e por compromissos sociais. Assim, o mundo subjetivo pode ser acessado pelo atalho da intuição, visando à libertação das forças vitais adormecidas. A autenticidade da experiência é intransferível e incomunicável. Suas manifestações são não-verbais, pois o autêntico é pré-verbal, pré-simbólico, tornando a linguagem, assim, totalmente prescindível. Essa visão não alteritária não reconhece a intersubjetividade como constitutiva do sujeito. O sujeito e a subjetividade são concebidos e analisados fora da linguagem. Esta, por sua vez, interfere nas suas manifestações mais autênticas.

O retorno ao subjetivo pelo atalho da intuição com vistas a uma libertação das forças vitais que nele jazem adormecidas é parte de um projeto, segundo Figueiredo (1991, p.131), banalizado e incorporado por algumas práticas psicológicas ecléticas, constituindo-se num tipo de "romantismo aguado". É também um "subjetivismo anêmico", incapaz de oferecer resistência contra a massificação. Trata-se de um irracionalismo comportado, que não compromete ninguém com a crítica da racionalidade estreita, reduzida à própria instrumentalidade. Ao representar uma resistência ao imperialismo mecanicista e ao atomismo físico-químico, traduz-se em uma reação incoseqüente que renega a racionalidade e também o impulso crítico. O conceito "romântico" não poderia se adequar tão bem a outras matrizes psicológicas quanto a essa.

A estética, fundamentada na obra científico-poética de Goethe, constitui a base do ideário romântico e influencia as matrizes românticas e pós-românticas na psicologia, elegendo como preocupação comum a apreensão da experiência do sujeito em sua vivência concreta, anterior às abstrações e à objetivização promovidas pelas metodologias científicas adotadas nas ciências exatas e

biológicas. O organismo é uma totalidade expressiva, uma linguagem natural ou cultural que requer decifração diante da tarefa compreensiva e interpretativa.

O que nos diferencia, então, desta perspectiva tão fortemente arraigada nos modelos psicológicos e que vem sendo fortemente reeditada em diferentes campos da psicologia?

A visão de estética que orienta nosso trabalho está baseada na incorporação que Jobim e Souza (2000) faz para a psicologia de seus fundamentos a partir de autores que delinearam uma sólida base teórica neste campo, como Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. A partir de conceitos básicos de suas obras a autora passa a refletir sobre a construção da subjetividade contemporânea e a formulação de uma teoria crítica da cultura. A articulação entre a estética e a busca de um conceito de verdade compatível com a possibilidade de produção de um conhecimento sobre o ser humano constitui a sua busca veemente.

Procura estabelecer uma compreensão das questões humanas a partir de novos critérios de exatidão, a partir da redefinição do conceito de verdade e da recuperação do compromisso de ressignificar o sujeito e a história, com base em uma abordagem estética. Para isso propõe a estética como ponto de partida e desvio para apreender a complexidade da experiência do ser humano num mundo em permanente transformação. E também como práxis, incorporando-a ao campo de atuação das ciências humanas a fim de desencadear mudanças e transformações.

Com Bakhtin, a revitalização dos conceitos de exotopia, dialogismo e heteroglossia permite redefinir a verdade, pois ela, a verdade, não se encontra no interior de uma única pessoa, mas se define na relação com o outro, está na interação dialógica das pessoas que a procuram coletivamente; é fruto da tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo do ser humano com a vida. A partir desses conceitos a experiência essencial de vida dos homens pode ser compreendida e interpretada de diferentes maneiras, tendo em vista um permanente estado de mutação e inacabamento, sem que haja uma síntese dialética ou lógica.

A comunicação estética, segundo a visão de Bakhtin, caracteriza-se pela sua destinação, que a organiza e lhe dá sentido. É a integração entre criador, obra de arte e espectador que permite sua ressignificação, sua continuação, inscrevendo-se na grande temporalidade. Essa forma de compreender a obra de arte leva, segundo Jobim e Souza (2000), a integrar a questão da alteridade como eixo central, permitindo que a estética explicita sua dimensão ética e política.

Desse modo, a criatividade não é fruto da expressão espontânea de uma potencialidade individual, localizada na relação entre o autor e a obra, mas é fruto do diálogo entre autor e espectador e os múltiplos sentidos que recobrem a obra. Portanto, o espectador participa da criação da obra responsivamente, continuando-a e multiplicando seus sentidos.

Em Walter Benjamin a preocupação política e a dimensão ética da arte podem ser traduzidas por um compromisso em compreender a evolução da arte no capitalismo. Sua crítica à teoria da arte na época moderna leva-o a denunciar a estetização da política, como a pratica o fascismo, propondo a formulação de exigências revolucionárias em política da arte.

A arte deve ser rebelde, e, assim, garantir seu componente crítico. A rebeldia significa a possibilidade de desencadear novos modos de interpretar o mundo.

Seus escritos revelam, segundo Jobim e Souza (2000), o compromisso político da arte através de uma compreensão de sua função como construção de um diálogo permanente com os valores supremos da vida; é a garantia do encontro com a verdade, com o belo, com a experiência de liberdade e de dignidade do ser humano. Essa relação entre a verdade e a beleza deve estar no interior das ciências humanas.

Partindo dessas concepções, a autora busca uma definição da estética como práxis, incorporando-a ao campo de atuação das ciências humanas, surgindo daí algumas indagações: Quais as implicações do discurso da arte para o discurso da vida? Qual a relação entre a verdade na arte e nas ciências humanas? Como a arte pode promover transformações nas formas de conhecimento?

Denuncia a radical transformação na sensibilidade do ser humano contemporâneo, em sua experiência cotidiana, em seus modos de expressão cultural e estética, como fruto das transformações técnicas das sociedades capitalistas, tornando o mundo cada dia mais inexpressivo, sem diversidade cultural, padronizado e aculturado. Uma civilização imposta pelo capitalismo tardio que, pela ideologia do consumo, deforma e remodela a consciência das pessoas de forma brutal. "O genocídio do pluralismo cultural coloca em seu lugar uma cultura monolítica e de massa" (JOBIM e SOUZA, 2000, p.26).

De posse desta crítica a autora propõe incorporar a estética como estratégia política de intervenção no campo das ciências humanas, em particular da psicologia, que tem como tarefa não perder de vista a dimensão sensível e criadora da condição humana. Esse campo de pesquisa depara-se com a permanente tensão entre sentido e significado, entre o dialógico e o lógico, entre a multivocalidade e o conceitual. Tensão que constitui a base geradora do conhecimento que deve nortear a compreensão das coisas humanas, recuperando o olhar sensível sobre a condição humana, resgatando a dimensão ética do olhar sobre as coisas e a vida. A estética pode, assim, nos ensinar a ver o que não se estampa no primeiro olhar, permitindo-nos construir as bases políticas de uma atuação que leve a apreender e interpretar as conseqüências positivas e negativas do progresso da civilização na vida do ser humano – as bases de uma estética da existência.

Vários tipos de arte permitem perceber o ser humano de maneira subjetiva. Entre elas pode-se mencionar as artes cênicas, a produção de desenhos e a criação literária. Através destas os sujeitos podem unir a criação artística às suas vivências pessoais (a arte e a vida) e revelá-las, realinhando de forma crítica o real, retratando seu cotidiano, tecendo sua estrutura de compreensão do mundo.

Entre os vários tipos de arte capazes de fazer com que o indivíduo perceba o mundo sob uma nova ótica estão as artes cênicas. Dentro delas a pessoa é habilitada a ver uma peça e criticá-la, pois através do teatro, principalmente do teatro

épico, a pessoa se aproxima e se distancia da situação, sendo capaz de analisá-la de maneira mais completa.

O direcionamento do trabalho desenvolvido com artes cênicas na escola deu-se a partir das discussões feitas por Desgranges (1998, p.47), para quem "o teatro deveria apresentar situações de maneira tal que proporcionasse ao espectador o estranhamento da situação habitual, a percepção de uma vivência alienada, e despertasse nele uma vontade de intervir, de tomar para si a condução de suas atitudes".

A partir desse ponto de vista o contemplador da peça se transforma num co-autor. É essa relação entre autor-contemplador-obra-de-arte que constitui o fato artístico. O fato artístico não está contido completamente em nenhum deles separadamente e sim em sua relação. De nada adianta uma peça sem um espectador, pois, para Jobim e Souza (2000, p.21), "ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior". Aquele que assiste à peça ajuda a construí-la de maneira única, pois estando fora dela pode perceber nela situações além daquelas percebidas pelo próprio autor. O espectador torna-se um co-autor.

O teatro moderno é sustentado por dois pontos: a evolução social e o desenvolvimento científico. Assim como a sociedade passou por transformações, o teatro também o fez, fazendo com que as mudanças sociais e teatrais caminhassem juntas. Foi nesse contexto histórico que Brecht criou o teatro épico.

O teatro épico buscava manter a tensão entre os dois teatros existentes na época: o *burguês* (emocional, ilusionista) e o *proletário* (racional, conscientizador). Brecht buscava a superação dessa contradição. Ele unia as características desses dois teatros em um só e visava aliar a emoção a um forte teor reflexivo (o teatro podia ser prazeroso, mas este prazer deveria ser questionado). Para isso ele usava de recursos cênicos a fim de "afastar o espectador da ação dramática", permitindo-lhe uma atitude crítica diante do teatro. Esse efeito é denominado como efeito de distanciamento e é o ponto-chave do teatro brechtiano (DESGRANGES, 1998, p.46).

Esse quadro geral do teatro brechtiano delineado por Desgranges e as ampliações que o autor faz a partir de Bakhtin e Benjamin permitiram-nos localizar metodologicamente o quadro teórico das oficinas de teatro realizadas com as 5.^{as} séries.

Além do teatro, o desenho e a literatura constituíram as atividades centrais das outras oficinas.

Com Vygotsky (1987b) observamos uma verdadeira interpretação semiótico-cultural para o desenho infantil. Leite (1998, p.131), a partir das reflexões desse autor, interpreta o desenho infantil como um "diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade". É através do desenho que a criança começa a compreender o mundo em que está inserida e, também, é por meio dele que deixa a sua marca neste mundo. O desenho é entendido pela autora como "transformação e reapropriação da realidade".

Nos primeiros anos da infância o desenho constitui a atividade artística preferida das crianças. No entanto, à medida que vão crescendo, vão deixando se expressar através do desenho. Vygotsky (1987b) constata que por volta dos 8 e 9 anos, aproximadamente, termina o ciclo de afeição pelo desenho. Desta forma, desenhos de crianças dessa idade e dos adultos são bastante parecidos (pois, como não mais se interessam pelo desenho, as crianças permanecem no mesmo estágio). Por volta dos 13 aos 14 anos há o abandono por inteiro do desenho, permanecendo apenas os adolescentes atraídos artisticamente pela linguagem do desenho.

Vygotsky afirma que a criança pequena precisa estar agindo para experimentar a vida. Assim, não se prende a contemplar os objetos, mas a fazê-los parte de sua ação. Seu desenho, portanto, reflete o que sente ao agir, retratando a forma como está interpretando o mundo.

Independentemente do estágio em que a criança se encontra, através do desenho ela compreende e analisa a sociedade. Leite (1998), referindo-se a isso, afirma que o próprio processo de desenhar amplia os horizontes lingüísticos da criança, pois elas interrogam, narram, nomeiam as imagens e trazem

intencionalidade às mesmas. O fato de a criança pequena desenhar o que sente ou sabe, mesmo que não seja o que é possível ver, mostra que ela tem um olhar próprio sobre o real, que vai sendo reconstruído a partir de suas experiências (incluindo a ampliação dos horizontes lingüísticos). Através do desenho recria o significado do mundo no qual está inserida e comunica este significado.

Como a criança está inserida num contexto social e faz parte da história, suas produções trazem as linguagens pertencentes a sua cultura (a ideologia, a política, a sua dimensão sociológica e pedagógica), mas, como é um sujeito singular, tem a sua própria forma de interpretar a realidade, diferente dos adultos. Inclusive, com frequência mostram o que o mundo adulto obscurece.

Inserida na linguagem, a criança produz sua própria linguagem, sendo, desta forma, produtora de cultura. Nas suas expressões traz a fala e o pensamento de sua classe, a história de sua família, de sua comunidade, da humanidade, o seu momento social. "Invariavelmente, enquanto produzem, as crianças estão narrando suas histórias, mostrando sua opinião e sua percepção. Seus desenhos, seus brinquedos, suas expressões corporais, seu ritmo, sua entonação são elementos de pluralidade; procurar compreendê-los é explicitar a necessidade de compreender sua forma de pensar e agir no mundo" (LEITE, 1998, p.143).

O desenho, portanto, é uma linguagem, uma comunicação cultural.

Além do teatro e do desenho, a criação literária também pode nos aproximar das formas que a criança tem de interpretar o mundo. A criação literária, assim como o próprio processo da escrita, podem ser organizados em um espaço em que histórias são contadas. Ao ouvir ou contar histórias, as crianças podem alcançar a capacidade literária, acumulando experiências e desenvolvendo o domínio sobre as palavras.

O homem moderno está tão absorto em evitar o choque do cotidiano e os riscos das cidades que acaba transformando a sua vida diária em vivências repetitivas e sem importância, em que não há o que passar para as gerações

seguintes. Encontra-se alienado de suas próprias memórias e de sua história, retratando seu esquecimento.

Se o abandono da memória individual e coletiva se dá pela incapacidade de narrar, é na linguagem que se localiza essa falência, e é na linguagem que se encontram as possibilidades de transformação da própria linguagem. Nesta, o passado, o presente e o futuro se interpenetram e se transformam; rever a linguagem é rever a história, pois esta existe na linguagem (DESGRANGES, 1998, p.54).

Possibilitar o encontro da criança com a literatura representa um desafio, pois a literatura não se constitui apenas no momento de sua criação, mas também na interação dialógica entre autor e leitor. Assim como no teatro, a criança é uma co-autora do conto.

Quando os adultos contam histórias para as crianças, instigam-nas a fazer parte dessa história, colocando também seu pensamento sobre elas. O adulto se torna, desta forma, receptivo ao pensamento e às experiências da criança e do autor. A criança, por sua vez, torna-se receptiva ao pensamento e às experiências do adulto, produzindo-se uma abertura às experiências uns dos outros, "o que leva a leitura a se configurar em produção de cultura ou de conhecimento relativo à construção da humanidade, tão diverso da produção de leitura escolar cujo caráter instrumental, via de regra, transforma crianças em alunos, ou seja, em peças de montagem" (VAZ, apud OSWALD, 1996, p.71).

O encontro com as histórias de vida de nossas crianças, com sua cultura, por meio do teatro, do desenho e da literatura, possibilita-nos um outro olhar para o desvio, um desvio do olhar. O desvio ressignificado por meio da estética concede-nos outro caminho para a compreensão da complexidade da experiência da criança no mundo moderno.

Nossas propostas de intervenção são construídas, assim, a partir de um desvio radical das formas remediativas ou curativas, de indivíduos ou grupos, presentes nas mais diversas orientações da psicologia, para conceder lugar às vozes das crianças. O encontro com o trabalho de Jobim e Souza (2000) nos assegurou não

uma estética romântica, uma arte sem compromisso político, mas um caminho extremamente fértil de encontro com a cultura das nossas crianças, com suas posições e suas críticas ao mundo moderno, com seus preconceitos e sofrimentos diante da vivência escolar cotidiana. Oportunizou-nos, também, uma forma de auxiliá-las a se distanciarem de suas vivências e interpretá-las criticamente.

Essa perspectiva permite-nos aproximar a arte e a vida, por meio do discurso. Permite compreender o que pensam e sentem nossas crianças, de que forma são afetadas pelos discursos que circulam na escola e qual o lugar social que ocupam frente às imbricadas redes de relações intersubjetivas e socioideológicas que lá se estabelecem.

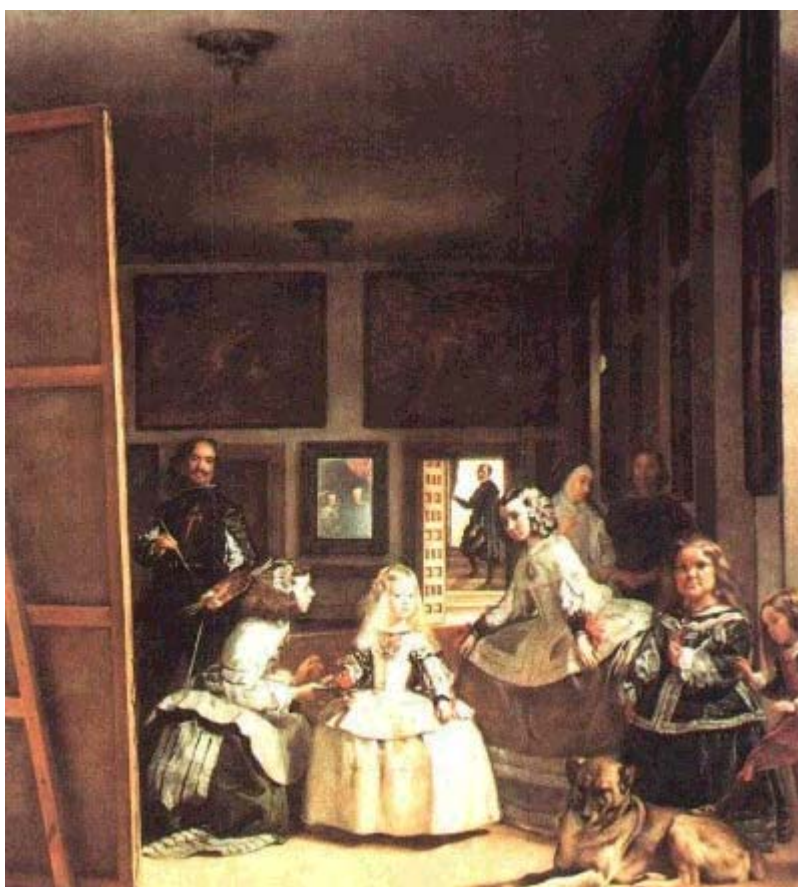
Assumimos, assim, o compromisso com a centralidade da linguagem para a análise dos modos de subjetivação no contexto escolar, o que nos possibilita avançar na compreensão da infância.

Desse modo, a subjetividade passa a ser compreendida como campo de multiplicidade e heterogeneidade, produzida tanto por instâncias individuais quanto coletivas e institucionais.

A aproximação do discurso da arte com o discurso da vida – fazendo circular sentidos às posições cristalizadas, ocupadas por nossas crianças no cotidiano escolar – leva-nos a tomar o desvio como possibilidade de pluralização de sentidos. Um outro olhar, um desvio do olhar que pode transformar a forma em outro modo de significação, pois, lembrando Bakhtin/Volochinov (1976), a forma está fixada no material, mas, em virtude de sua significação, ela ultrapassa o material. Assim, podemos analisar a criança na escola com um outro olhar; o olhar que revele no desvio, na forma bizarra, na forma lúdica, a expressão de seus sentimentos e desejos, seu posicionamento diante de um mundo que a oprime.

O rompimento com os modos clássicos de intervenção da Psicologia Escolar delineou não apenas a luta pela instituição de um outro sentido à nossa prática, mas, especialmente, garantiu-nos uma aproximação da cultura infantil sem abstraí-la de suas experiências sensíveis no cotidiano escolar.

PARTE 3



Diego Velázquez

O pintor olha, o rosto ligeiramente virado e a cabeça inclinada para o ombro. Fixa um ponto invisível, mas que nós, espectadores, podemos facilmente determinar, pois que esse ponto somos nós mesmos: nosso corpo, nosso rosto, nossos olhos. O espetáculo que ele observa é, portanto, duas vezes invisível: uma vez que não é representado no espaço do quadro e uma vez que se situa precisamente nesse ponto cego, nesse esconderijo essencial onde nosso olhar se furta a nós mesmos no momento em que olhamos.

Michel Foucault, *As palavras e as coisas*

1 A ESCRITA DO MUNDO E SEUS SENTIDOS

1.1 POR QUE UMA OFICINA DE CONTOS?

Durante a fase inicial de levantamento de dados na escola, constatamos, a partir das produções dos alunos do Ciclo Básico Inicial (CBI), que vêem a escola como um contexto interessante, que os leva a viver novas experiências sociais. Retratam suas expectativas em relação à escrita em seus desenhos e depoimentos, afirmando que gostam de estudar, de fazer a lição, e manifestam o desejo de aprender a ler e a escrever. Já no CBC demonstram frustração em relação a essas expectativas, afirmam que não gostam mais de estudar, acrescentando-se a isto o fato de mais da metade desses alunos ter deixado o CBI sem estarem alfabetizados. Nota-se que a escrita perde gradualmente o sentido para as crianças, tornando-se uma atividade que gera frustração. O professor, por sua vez, envolvido em seu compromisso com os resultados, parece distanciar-se da possibilidade de avaliar a importância dos laços que a criança estabelece com a escrita por meio dos significados e dos modos de subjetivação que estes oferecem. Ressalta-se apenas seu valor técnico e seus resultados previsíveis e avaliáveis para o bom desenvolvimento da criança.

Antes de entrar na escola a criança encontra nas atividades lúdicas múltiplas possibilidades de experimentar a vida, de expor o que sente e de se posicionar diante do mundo a sua volta (o mundo dos adultos). Ao entrar na escola, e à medida que tem contato com a escrita e com o conhecimento formal, passa, gradualmente, a diminuir este tipo de atividade, tendo que se expor mais por meio de uma linguagem que ela ainda desconhece: a linguagem supostamente única e formal por meio da qual o discurso pedagógico produz seus efeitos sobre os sujeitos da educação – tanto professores quanto alunos. Entretanto, no início da idade escolar, a criança preserva uma relação agradável com a linguagem por meio de algumas atividades que costumam ser mantidas no início do processo de escolarização, como, por exemplo, a atividade de contar histórias, que muitas vezes

é interrompida quando se exige que as escrevam, pois estas histórias perdem sua riqueza no que se refere ao conteúdo. A relação entre a criança e a linguagem sofre uma brusca modificação, pois a escrita é tomada de forma condicional e abstrata, em suas próprias leis, as quais a criança ainda não domina, o que gera desinteresse e desencanto. Por este motivo, a escrita tem que continuar "atraente" para a criança, sem deixar que esta perca a sua curiosidade em relação às letras, às palavras, às histórias, pois estas, de acordo com Benjamin (citado por OSWALD, 1996, p.67), "são modos de ler, de conhecer, de compreender e escrever o mundo em nada incompletos ou absenteístas, mas plenos, sensíveis, lógicos, criativos e refinados".

Quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica, ressignifica o cotidiano, tornando-o, assim, mais compreensível para si. "A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra" (JOBIM e SOUZA, 1996, p.49). E pode-se ir mais longe dizendo que, de acordo com Benjamin (1984, p.64), além de dar mais significado ao cotidiano, o brincar liberta, pois "...brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio".

Desta forma, observou-se que era preciso criar meios na sala de aula para que a criança ampliasse os sentidos das experiências escolares em relação à escrita, diminuindo relativamente suas frustrações. Desejávamos possibilitar à criança o resgate de seus laços com a escrita, o que poderia ser possível se esta escrita se apresentasse de forma atrativa para ela. Assim surgiu a proposta de uma Oficina de Contos com as turmas do CBI, seguida por uma Oficina de Letras.

Ao ouvir histórias, a criança pode ter um convívio oral com a escrita, uma escrita que lhe é agradável, que afeta os seus sentimentos e sua imaginação, tornando-se significativa. Uma escrita que está de acordo com sua linguagem.

Além disso, os contos trazem mensagens que permitem que a criança reflita sobre valores como respeito, cooperação, coleguismo, afetividade, integridade, etc. e, conseqüentemente, sobre as suas relações em sala de aula.

Brincadeiras ou outros tipos de produções dos alunos, como desenhos, pinturas, dramatizações, associados ao conto, podem também levar a uma reflexão acerca desses valores, pois o comportamento que a criança apresenta no jogo é a base da "construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos que, posteriormente, irão compor suas possibilidades de subjetivação diante do contexto social e cultural em que vive" (JOBIM e SOUZA, 1996, p.53).

As oficinas surgem, desse modo, como a possibilidade de fazer circular múltiplos sentidos às práticas de leitura e escrita na série inicial do ensino fundamental, permitindo que a criança relacione-se com a escrita como uma nova forma de experimentar a vida, comunicando e compreendendo fragmentos do mundo que a cerca. Ou seja, de conceder-lhe a palavra e não apenas assujeitá-la à palavra alheia. Surgem, assim, como a possibilidade de enfrentamento das práticas homogeneizantes, discursivas e não discursivas, que massificam, impessoalizam as relações, gerando modos de subjetivação assujeitados, produzindo efeitos em relação às diferenças, corroborando processos sociais de exclusão.

1.2 INFÂNCIA, ESCOLA E LETRAMENTO: UM ENCONTRO COM HORA MARCADA

A relação sujeito-discurso estabelecida no processo de letramento adquire importância singular durante o período em que a criança ingressa e permanece na escola, pois irá produzir sentidos acerca de seus modos de ser, de sentir, de compreender o mundo e a si mesma. Essa relação requer, portanto, um maior aprofundamento.

A experiência escolar é algo mais profundo e complexo que o processo de instrução. A escola representa a primeira instituição a ser incorporada à vida da criança depois da família. Com seu caráter formal e burocrático, e com uma vontade absorvente e panóptica, estabelece seus objetivos não apenas no que se refere à transmissão do conteúdo do ensino, mas em uma constante vigilância das crianças

e dos jovens, organizando a experiência da vida prática da infância e da juventude. Não se trata da organização do conteúdo, nem dos cuidados com a transmissão; trata-se, sim, da forma dada à experiência dessas crianças e jovens, e ao sentido que eles têm de si mesmos.

A freqüência das crianças e dos jovens à escola adquire uma proporção que atinge quase a totalidade dos países. Não há, na história da humanidade, um processo de institucionalização tão sutilmente imposto às massas quanto a educação escolar.

A escola é uma espécie de instituição total e, segundo Fernández Engüita (1989, p.157), como nenhuma outra instituição, exceto os exércitos de serviço obrigatório, possui tal característica de enquadramento obrigatório de toda a população. Apresenta-se diante das crianças e dos jovens como a única coisa séria que há nesse período de suas vidas.

Várias teorias retratam o papel socializador da escola, indicando entre suas principais funções sua conexão com o mundo do trabalho. Já o funcionalismo, apesar da imagem apologética e não problemática da sociedade, produziu resultados irrenunciáveis acerca das funções manifestas e latentes das instituições sociais, dando grande importância à descoberta e análise das funções latentes. No caso da instituição escolar, buscou relacioná-la ao sistema social global e à importância da relação da escola com o mundo do trabalho. Foi além das funções manifestas da escola: ensinar, avaliar e certificar o aprendido.

Vários estudos realizados por historiadores e sociólogos da educação denunciam sua função em legitimar a ordem social existente, socializar a força de trabalho de acordo com o lugar a ser ocupado, estratificar e fragmentar os trabalhadores e reconciliar as pessoas com seu destino social.

Os enfoques interpretativos da nova sociologia da educação, os estudos culturais contra o determinismo estruturalista associado às teorias da resistência, os trabalhos sobre o currículo oculto, sem deixar de fazer referência à teoria da

reprodução cultural, levantam questões sobre o papel e a função da escola que remetem à complexidade da experiência escolar.

Contudo, é flagrante o fato de se fazer da experiência escolar uma forma de inserção não conflitiva no mundo do trabalho, "como a panacéia da natureza e da racionalidade e não como algo socialmente determinado, histórico e contingente" (FERNÁNDEZ ENGÜITA, 1989, p.159).

De maneira geral, dos representantes clássicos das ciências sociais aos pensadores atuais somos incitados a assumir um distanciamento para repensar a Modernidade a fim de entender o que se passa em nossos dias, o invisível existente no discurso da educação e a trama disciplinar que constitui a outra face dos supostos valores liberais e igualitários da escola.

Nesse sentido, Varela (1994) nos leva a olhar de forma rápida e esclarecedora a lógica de uma série de mudanças inter-relacionadas entre si e que têm origem no Renascimento. Elas referem-se ao campo dos saberes, às relações entre poderes e saberes específicos, bem como entre eles e os modos de subjetivação ou os diferentes tipos de identidades sociais que se instituíram.

Para a análise desses processos de mudança a autora coloca como central a "pedagogização dos conhecimentos".

Com a nova concepção de infância e a separação cada vez mais marcada entre o mundo do adulto e o mundo da criança, surge a necessidade de pôr em ação formas específicas de educação, dando origem a novas instituições educacionais. Ressalta que, nos países católicos, os colégios das ordens religiosas, em especial dos jesuítas, rompem com as formas dominantes de socialização das novas gerações, tanto com aquelas estabelecidas para a nobreza quanto com as instituídas para as classes populares.

O novo funcionamento dos colégios exigia a formação de novos agentes educativos. Os jesuítas, assumindo esse papel, retomam a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e colocam em ação uma maquinaria escolar que

acaba por converter o sistema de ensino nos países católicos. Sistema que se torna modelo para as demais instituições escolares.

Com o projeto de formação de bons cristãos, os mestres jesuítas reforçam o estatuto conferido à infância com a opção de educar em espaços fechados, e também trazem a necessidade de controlar os saberes a serem transmitidos, organizando-os de forma a adequá-los às capacidades infantis.

Os saberes foram organizados em diferentes níveis, selecionados e submetidos a censuras em função de seu caráter moral, a fim de que fossem expurgados conteúdos de obras clássicas, evitando qualquer perigo moral para as mentes dos colegiais. Os mestres jesuítas convertem-se em autoridades morais.

Esse processo é paralelo à expropriação de poderes detidos pelos estudantes, que perdem sua autonomia, transformando-se, assim, em escolares.

Encarregados de transmitir a seus escolares a reta doutrina, colocam em prática procedimentos que gradualmente são aperfeiçoados no sentido de conferir aos colegiais e aos saberes uma natureza moralizada e moralizante.

Segundo Varela (1994), esses procedimentos tornam-se instrumentos privilegiados da extração de saberes dos próprios escolares, bem como fonte de exercício de poderes que possibilitam o surgimento da ciência pedagógica; do "saber pedagógico". Surgem e se aperfeiçoam nos colégios jesuítas e, através de transformações e re-interpretações, estendem-se a outras instituições educacionais de sua época e de épocas posteriores. Os efeitos da pedagogização dos conhecimentos são analisados pela autora em três pontos fundamentais.

Primeiramente, com a aquisição dos saberes moralizados ocorre a modificação nas relações de cooperação entre mestres e aprendizes. Os mestres passam à posição de detentores do saber e os estudantes são relegados à posição de subordinação.

Em segundo lugar, o *status* de verdade atribuído a esses saberes dos professores jesuítas entra em consonância com a reta doutrina da Igreja com pretensão de neutralidade e imparcialidade. Não contemplavam saberes ligados ao

mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, os quais acabam marcados pelo estigma do erro e da ignorância, sendo desterrados da cultura culta, que se converte na cultura dominante, reclamando para si o monopólio da verdade e da neutralidade.

Como terceiro ponto, o processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração de um "aparato disciplinar" de penalização e moralização dos colegas que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo. A disciplina e a ordem nas salas de aula tornam-se centrais no sistema de ensino, chegando a eclipsar a própria transmissão de conhecimento.

No final do século XVIII uma nova transformação, em conexão com esse processo de pedagogização dos conhecimentos, é denominada por Foucault como "disciplinarização interna dos saberes".

Sob um novo tipo de análise ele retrata o múltiplo e imenso combate que se trava no campo do saber em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou a reorganização dos próprios saberes.

A partir dos postulados da Economia Política em relação ao desenvolvimento das forças produtivas e à necessidade de governar os sujeitos e a população, o Estado empreendeu uma ampla reorganização dos saberes, servindo-se de diferentes procedimentos. Através de instituições e agentes legitimados (os professores desempenham papel destacado), e em face de saberes plurais, polimorfos, locais, pôs em ação uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, discipliná-los e pô-los a seu serviço. A luta econômico-política em torno desses saberes heterogêneos e dispersos deu-se com a intervenção do poder político mediante quatro grandes procedimentos, a saber: a eliminação e a desqualificação de pequenos saberes, a normalização dos saberes, a classificação hierárquica e a centralização piramidal que permitiu seu controle.

Uma série de iniciativas e práticas aliadas à reestruturação do campo do saber provoca um desbloqueio epistemológico com a decorrente proliferação de novos saberes.

A velha ortodoxia de controle dos conteúdos é substituída por outra, de controle mais rígido e interno, desencadeando a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação.

Segundo a análise de Varela (1994), Foucault avança ao mostrar como a disciplinarização dos saberes esteve intimamente ligada, a partir do século XVIII, a modos de subjetivação específicos. Para isso foi necessário colocar em ação tecnologias disciplinares destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo.

Do ponto de vista econômico, e também político e social, a disciplinarização foi decisiva para colocar em ação os sistemas de democracia funcional existentes desde então nos países do Ocidente, permitindo tornar aceitável a rentável ficção de que a sociedade é formada por indivíduos individualizados, por sujeitos isolados. Eliminam-se assim as relações de poder, os conflitos de classe, permitindo-se pôr em funcionamento o contrato social. Em decorrência, os Estados aparecem como a expressão da vontade geral.

Todos os processos que subjazem à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes tentam evitar que os conflitos sociais ocorram; que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas, no campo do saber.

Os saberes pedagógicos resultam, em boa parte, da articulação desses processos. As classificações e hierarquizações de sujeitos e saberes costumam ser aceitas como algo dado, como "naturais".

Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa a organização escolar. No momento em que avançamos em direção às sociedades pós-disciplinares, esse processo continua vigente através do currículo escolar.

Nos níveis iniciais do ensino há o rompimento da organização por matérias fechadas em direção de unidades temáticas. Contudo, o controle dos saberes e dos

sujeitos continua repousando em códigos psicopedagógicos de seus representantes, que reclamam para si o conhecimento da criança. Estabelecem-se, assim, os estágios de desenvolvimento e capacidades cognitivas em função de um pretendido processo de maturação mental, constituindo-se uma espécie de pós-normalização dos sujeitos e dos saberes. Os saberes – objeto de transmissão – são sacrificados em favor das destrezas cognitivas.

Os códigos psicológicos tornam-se obstáculos epistemológicos na busca de novos modelos de transmissão.

1.3 LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA ÀS VOLTAS COM "SEU(S) SUJEITO(S)"

Nos primeiros anos escolares a escrita torna-se objeto de conhecimento e de transmissão central para a experiência da criança nas culturas letradas.

Torna-se parte dos sentidos da nossa realidade de tal modo que seu uso passa despercebido para os grupos letrados, pois, conforme afirma Kleiman (1995), em sociedades tecnológicas e industrializadas a escrita é onipresente. As atividades rotineiras de um sujeito letrado estão permeadas por formas de agir e de se comunicar que envolvem a escrita de forma tão automática quanto a fala. Já, para grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso à escola ou que prematuramente foram expulsos dela, a escrita representa verdadeiro obstáculo.

O domínio dos diversos usos e funções da escrita envolve o acesso a outros mundos públicos e institucionais (mídia, tecnologia, burocracia) e a possibilidade de acesso ao poder. Os estudos sobre o letramento, a partir de Paulo Freire, enfatizam o seu efeito potencializador para a transformação da ordem social. O ensino da escrita nas sociedades letradas, tecnológicas, passa a ter como objetivo potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder.

Segundo Kleiman (1995), a palavra "letramento" foi cunhada por Mary Kato em 1986, não se encontra dicionarizada e implica uma variação de tipos de estudos

que se enquadram nesse domínio, sugerindo a complexidade desse conceito. Define o letramento, contudo, a partir de Scribner e Cole (1981), como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (1995, p.19).

A escola possui práticas específicas segundo as quais os sujeitos são classificados sob a dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado. Essas práticas consideradas dominantes desenvolvem algumas habilidades, e não outras, que determinam o modo de se utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Tomada como a mais importante das agências de letramento, a escola preocupa-se fundamentalmente com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, enquanto processo de aquisição de códigos, concebida em termos de competência individual, necessária ao sucesso e promoção da escola, diferindo das orientações de letramento de outras agências, como a família, o local de trabalho e outras. O fenômeno do letramento, contudo, extrapola o mundo da escrita conforme concebido na instituição escolar, encarregada de introduzir nele, formalmente, a criança.

As práticas de uso da escrita da escola e da sociedade sustentam-se, segundo Kleiman (1995), em uma concepção denominada por Street de "modelo autônomo", a qual pressupõe uma maneira de o letramento ser desenvolvido, estando associado causalmente ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Street opõe esse modelo ao "modelo ideológico", segundo o qual as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, estando os significados que a escrita assume para um determinado grupo social associados aos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe relação causal entre letramento, progresso e civilização, nem tampouco uma divisão entre grupos orais e letrados.

O modelo autônomo tem como característica o fato de a escrita ser concebida como produto completo em si mesmo, independente do contexto de produção. O processo de sua interpretação decorre do funcionamento lógico interno ao texto

escrito, independente da oralidade. Esse modelo pressupõe uma correlação entre desenvolvimento cognitivo e aquisição da escrita e, por consequência, a atribuição de qualidades e de poderes intrínsecos à escrita e aos povos que a possuem.

Como consequência esse modelo gera uma realidade de sentidos em que as diferenças apresentadas entre as crianças em face da escrita passam a ser interpretadas a partir da dicotomia entre oralidade e escrita, segundo a qual a escrita está voltada a processos mentais mais complexos. Os correlatos cognitivos de aquisição da escrita são entendidos do ponto de vista de processos mentais, internos e individuais e não relacionados às estruturas culturais e de poder que o contexto da escrita na escola representa.

O ato de escrever pressupõe, assim, um conjunto de habilidades e capacidades cognitivas por parte da criança que escreve. O sucesso deste ato relaciona-se ao desenvolvimento dessas capacidades individuais e mentais. Esses pressupostos nos remetem a uma noção cognitiva de sujeito.

A partir desse pressuposto, podemos relacionar a noção de "sujeito que escreve" à noção cognitiva de sujeito individual, o que nos abre a possibilidade de pensarmos a questão da autoria. Os estudos neste campo, conforme nos esclarecem Faraco e Negri (1998), têm procurado superar a noção romântica de autor. No pensamento romântico a idéia de autoria relaciona-se ao ato individual e solitário de criação. O autor, indivíduo autônomo e interiormente uno, é a fonte soberana, a origem absoluta do texto, de suas significações. Com a desconstrução do conceito moderno de indivíduo, vamos assistir a um processo semelhante em relação ao conceito romântico de autor. O ato de escrever passa de uma idéia de expressão individual a uma espécie de jogo interativo de signos. "É como se disséssemos que quem fala são os códigos e não quem escreve" (FARACO e NEGRI, 1998, p.164).

No caso dos textos infantis, podemos pensar que a criança sai de cena e dá lugar ao conjunto de estruturas textuais, institucionais, semióticas, globais, enfim, que se colocam à análise. Se convocada, sua presença é representada pelos códigos psicopedagógicos que falam por ela – seu desenvolvimento, suas

habilidades cognitivas – em detrimento de suas pistas de singularidade. As análises textuais valorizam a intertextualidade, dando autonomia ao texto em si. O texto passa a ser entendido como um "tecido de citações saídas dos mil focos da cultura", e não como seqüência de palavras de significado único.

Os autores aprofundam a discussão e relacionam o processo de autoria com as formas contemporâneas de pensar a subjetividade, nem como expressão individual, como queriam os românticos, nem como tecitura de estruturas sociosemióticas, sem possibilidade de análise das marcas de singularidade. Apontam uma direção teórica para a compreensão do processo de autoria a partir de uma visão pluridiscursiva da linguagem, em que autorar é orientar-se na atmosfera heteroglótica.

Retomando, então, a concepção de escrita como desenvolvimento de habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata, e que supõe um sujeito cognitivo em pleno desenvolvimento de suas habilidades, podemos contrapô-la a outros modelos que a concebem como uma prática discursiva. Nesse caso o que se torna visível não são as diferenças individuais, mas as relações potencialmente conflituosas em sala de aula, onde há o deslocamento e a substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas dominantes, necessárias para a sobrevivência e mobilidade na sociedade tecnologizada. Portanto, é a renúncia das práticas discursivas familiares e sujeição às práticas dominantes – as guerras discursivas – o que está em jogo.

As reflexões de Bakhtin sobre a linguagem em sua relação constitutiva com as práticas sociais, e em sua natureza multivocal (plurilingüismo dialogizado) permitem que aproximemos a oralidade e a escrita aos discursos, ampliando a compreensão do universo lingüístico da criança, fortalecendo o vínculo da linguagem com a vida. Diferencia-se, assim, do olhar que vê a linguagem oral e escrita através de suas diferenças formais e abstratas, e que pressupõe um sujeito que é também pura abstração, o que impossibilita rastreamos qualquer pista de singularidade. Desse modo, é possível pensar a autoria na escola partindo-se da crítica ao modelo romântico – o sujeito é a fonte original dos significados –, bem como aos modelos

que dão autonomia ao texto, pressupondo-o como instância sem sujeito, como se os textos estivessem falando por nós.

Contudo, esse outro olhar que permite ver a escrita e sua aquisição na dimensão das práticas sociais e dos seus usos conduz a outras formas de pensar a relação sujeito-sentido. Abre-se outra dimensão para pensarmos as identidades, os conflitos, e também a subjetividade.

Mas, de qual subjetividade estamos falando? A quais universos de sentido ela nos remete? Miranda (2000) responde bem a essa questão retratando a cena subjetiva contemporânea, onde o sujeito urbano, o "urbanóide", tem sua vida programada de modo a sempre saber o que fazer; ao deitar-se se depara com o vazio, e, sem nenhuma revolta, adormece. Insensível à proliferação da miséria, tem suas relações permeadas pelo consumo. Inserido em uma cultura da superficialidade que aposta no caráter mutante e efêmero dos bens a serem consumidos, na necessidade de massificação como forma de produzir pessoas consumidoras em potencial, não só de produtos, mas de idéias, atitudes e comportamentos.

Como resposta a essa cena a autora tece uma crítica à noção de sujeito e subjetividade que tem sido central nas discussões das ciências humanas, em suas tentativas de promover a verdade sobre a condição humana. Vários perfis são traçados: o sujeito psicológico, o sujeito do conhecimento, o sujeito do inconsciente. Tal subjetividade, acompanhada de um subjetivismo, ora é negada em nome da objetividade científica, ora avança em nome de uma constituição universal do sujeito; em ambos os casos, apontando para uma direção comum: "o sujeito transcendental, a subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade" (MIRANDA, 2000, p.31). A autora explicita o discurso "psi" (psicologia, psiquiatria, psicanálise) e sua contribuição para a redução da subjetividade a uma dimensão psicológica interior; um discurso sobre o indivíduo ocidental que levou à produção de uma subjetividade essencializada e individualizada.

Partindo de pensadores como Foucault, Deleuze e Guattari, discute o entrecruzamento de diversos fatores que vão desde o romance familiar até o

desenvolvimento tecnológico operante em nosso século, os quais levam esses pensadores a imprimir a desnaturalização de universais antropológicos, e a analisar as condições de existência e experiência deste sujeito historicamente localizado.

Há uma superação da dicotomia sujeito-objeto para esses pensadores. A historicidade da constituição do sujeito e do objeto chama atenção para o que se denominou modo de subjetivação, relacionado à produção de subjetividade. O sujeito individualizado surge, para Foucault, objetivado num campo de saber. Nas práticas disciplinares o indivíduo é confinado a uma instituição que o irá distinguir enquanto sujeito individualizado. É o caso do conhecimento sobre a criança, e o modo de pensar seu desenvolvimento na escola.

O conceito de sujeito e de subjetividade conforme conhecemos atualmente apresenta-se como produção histórica devidamente datada, o que requer, conforme nos impulsiona Foucault, pensar a subjetividade para além da individualidade. A identificação entre subjetividade e individualidade é também rejeitada por Guattari, pois ambas são esferas distintas e erroneamente apresentadas como sinônimos. A partir de Deleuze e Guattari a crítica à individualização da subjetividade passa pelas práticas psicanalíticas, nas quais a alteridade constitutiva do sujeito traduziu-se muitas vezes apenas pelo seu núcleo familiar. A estrutura edípica, triangular, que assume diversas variações, mantém-se enquanto constituinte do sujeito. Guattari revela a importância do inconsciente freudiano para a compreensão da subjetividade contemporânea, porém o demarca como produção datada historicamente e inseparável de seus dispositivos técnico-institucionais. Com isso Deleuze e Guattari evocam a não limitação do desejo à cena familiar e apresentam um inconsciente maquínico com poros abertos às relações sociais circundantes, às interações econômicas, ao movimento da história, propenso a todos e novos possíveis. Um inconsciente não centralizado no passado, mas voltado para o futuro, mais produtivo que constitutivo. Abre-se, assim, a possibilidade de pensar a subjetividade de forma heterogênea, advinda de inúmeras facetas que a compõem, desde o romance familiar até as tecnologias, passando pelas questões sócio-históricas. São

considerados vetores de subjetivação tanto a família quanto a TV, a escola, a mídia, o trabalho, as formas de modelo econômico e político, que não param de assumir diversos contornos e que nos tempos atuais permitem falar em produção que se destaca por sua massificação e serialização. A subjetividade aponta, desse modo, para um campo de heterogeneidade e multiplicidade e como produção por instâncias individuais, coletivas e institucionais. Guattari fala em subjetividade enquanto Agenciamento Coletivo de Enunciação. Nesse ponto, um encontro com Bakhtin o leva a conceber o caráter social da subjetividade, inscrita na mesma perspectiva em relação à linguagem, plural, multivocal (preferimos utilizar esse termo, conforme esclarecimento na primeira parte deste trabalho). Assim como na voz de um sujeito ecoam inúmeras vozes, o sujeito é produtor e produto de vetores de subjetivação. Entre esses vetores podemos localizar a mídia, a tecnologia e outros, como verdadeiras máquinas que nos circundam e dizem respeito à produção de modos de subjetivação. Surgem, desse modo, novas cenas cotidianas, como aquela trazida pela internet, que permitem repensar as subjetividades na contemporaneidade: Trata-se do esvaziamento da sociabilidade em favor do individualismo contemporâneo? Trata-se da produção de novas formas de subjetivação?

Assim, a subjetividade situa-se no campo dos processos de produção social e material e o indivíduo apresenta-se como consumidor de signos, de sistemas de representação, de sensibilidade.

Miranda (2000, p.41) aprofunda seu debate sobre as subjetividades contemporâneas enfatizando a sujeição em relação às instituições produtoras de subjetividade, em que destacamos particularmente a escola, "marcada pela conformidade, reprodução do idêntico, achatamento da heterogeneidade, das diferenças, enfim, pela massificação do cotidiano, sinalizando uma produção de subjetividade assujeitada" e seu enfrentamento por indivíduos e grupos que assumem sua existência de forma singular. Contudo, a autora assinala um espectro de transformações ocorridas no cotidiano e o envolvimento de estruturas econômico-

político-sociais por sua implicação na mobilização de aparatos de produção de subjetividades, denunciando o investimento técnico-capitalista que reduz a subjetividade às formas personológicas. A análise dessas formas de produção implica formas de poder que asseguram a manutenção de um pensamento hegemônico controlado pelo capital. Essa hegemonia é garantida pelos dispositivos do poder disciplinar, assegurando ao sujeito o *status* de indivíduo. No momento atual esse poder passa pela via da informação e da comunicação. De Foucault a Deleuze, das sociedades disciplinares estabelecidas pelo confinamento ao controle contínuo e de comunicação instantânea próprio das máquinas cibernéticas. Com a crise das instituições de confinamento, como a escola, novas formas de controle contínuo asseguram o movimento operário-aluno, executivo-universitário. A assinatura e o número da matrícula que imprimem sua posição na massa são substituídos pela cifra – senha que marca o acesso à informação. Registra-se, assim, a mutação do capitalismo: da produção para o produto, para a venda e o mercado. As relações entre produção e poder continuam a atender à demanda capitalista de forma cada vez mais capilar, passando da produção para o consumo e a informação.

Essa máquina não deixa de produzir seus efeitos nem mesmo quando sonhamos, fantasiemos ou nos apaixonamos, sonhos e desejos constantemente aportados na infância pelo entrelaçamento da história da criança com a escola. O sonho de aprender a ler e a escrever, a paixão pelas letras e a fantasia de poder acessar todos os mundos possíveis.

Nesse campo, Silva denuncia a crise profunda em que se encontra o sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado, da teoria educacional crítica. Onipresente na consigna das diferentes versões da pedagogia crítica em "formar" (produzir, educar, desenvolver) a "consciência" (cidadão, pessoa, homem, sujeito, indivíduo) "crítica" (consciente, reflexivo, participante, informado, integral), que, nas mais diversas derivações da fórmula, partem do mesmo pressuposto: um núcleo essencial de subjetividade "que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu

avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la" (SILVA, 2000, p.13). O autor esclarece a relação entre a realização desse sujeito ideal e a aceitação condicional de uma epistemologia realista na qual se supõe a existência de um referente último e objetivo: "a sociedade", acessível ao sujeito plenamente realizado da pedagogia crítica. Quadro esse que se torna insustentável a partir da chamada "virada lingüística". Mas é em seu núcleo que esta pedagogia sofre o golpe mortal: a consciência crítica. A chamada filosofia da consciência, ou teoria do sujeito que a sustenta, pressupõe o ser humano como soberano senhor de suas reflexões e de seus atos, pensamentos e ações, fundamentalmente racionais e conscientes. Trata-se de um sujeito que possui uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralingüístico e a-histórico.

Sofre a derrocada com a psicanálise: ele não é quem pensa que é, não faz o que pensa que faz. Com a teoria pós-estruturalista, particularmente com Foucault, ele não é nada mais do que aquilo que ele se diz: ele é, na verdade, um produto da história. Com Derrida, o sujeito, se é que ele existe, não passa de simples inscrição, ele é pura exterioridade. Com Deleuze e Guattari radicaliza-se o questionamento da teoria do sujeito, desaparecendo qualquer referência a "sujeitos" como entidades ou origem das ações humanas para aproximá-los às terminologias das máquinas e seus fluxos, energias, intensidades, conexões, enfim, seus efeitos: não interessa a caracterização pelo que são, mas pelo que fazem. Um novo vocabulário permite falar de seres completamente estranhos: máquinas desejantes, corpos sem órgãos! Mas, como afirma Silva (2000, p.18), isso é o que eles querem enfatizar quando substituem a linguagem espiritualista, idealista, transcendentalista de "almas" e "sujeitos" pela linguagem profana, materialista, imanentista de "máquinas" e "corpos sem órgão". Embora ainda nos pareçam teóricos e abstratos, a teoria cultural contemporânea vem nos dizendo que alguns desses seres e processos já estão entre nós. Nesse campo, a existência de monstros, ciborgues, complica o lugar

concedido ao ser humano. A engenharia genética, a abertura do código genético e da clonagem, tornam esse lugar ainda mais duvidoso. A generalização da simbiose entre máquina e organismo no mundo contemporâneo torna problemáticas distinções ontológicas demasiadamente nítidas entre suas fronteiras, expondo a artificialidade da subjetividade humana e expressando, assim, a preocupação com a diferença, a alteridade e a limiaridade.

Na contemporaneidade, a cultura de massa torna-se o elemento fundamental da produção de subjetividade – a subjetividade capitalística, conforme a denomina Guattari, que em última instância nos permite refletir sobre uma das questões mais difíceis que se apresentam a nós no cotidiano das escolas: o achatamento das diferenças, a laminação da subjetividade, a produção de indivíduos normalizados, e também, à sua sombra, dos excluídos e marginalizados, com seus efeitos aterrorizantes, e por que não dizer, efeitos de monstruosidade!?

Esse quadro em que se desenha a força institucional da escola, a prática social de letramento nela dominante e os modos de subjetivação decorrentes nos conduzem a formular as questões: Educar na diferença é possível? Como rastrear as pistas de singularidade, de autoria?

Sob os efeitos dessa questão, aproximamo-nos de uma outra, originalmente foucaultiana: Qual a verdade dos nossos discursos sobre o sujeito da educação? Em resposta a ela nos posicionamos, mesmo que temporariamente, em relação a uma forma de conceber a infância fora das remissões sedentárias do sentido, mas enquanto acontecimento, devires, que se cravam na historicidade do presente como feridas nômades. O Devir, para Deleuze, são gentes que se subtraem ao poder enquanto dominação, "são acontecimentos que rompem com o vetor linear do tempo histórico e recriam os traços de um sentido nômade" (VILELA, 2001, p.235).

1.4 ENREDOS DA PRÁTICA

O diálogo com as crianças durante as oficinas de contos e de letras conduziu-nos à possibilidade, a partir de seus textos, de proceder a uma releitura crítica da escola, refletindo questões da infância e do conhecimento nessa instituição e na cultura contemporânea.⁷

Passamos a narrar o acontecimento cotidiano das oficinas, naturalmente não como forma de dar visibilidade ao "real dos fatos", ou à "verdade" dos acontecimentos, mas como uma das possíveis formas – e não a única – de interpretação daquilo que testemunhamos, não o supostamente real, mas os textos e intertextos que a eles se acoplam, e, portanto, a uma outra realidade, a dos sentidos. Dirigimo-nos, assim, aos mundos que existem pela construção dos sentidos, uma forma simbólica; um outro alfabeto da escrita do mundo. A partir desse alfabeto deixamos claro nosso entendimento sobre a educação escolar como uma forma de construir mundos. E a resistência como uma ética daqueles que estão vivos.

1.4.1 A Oficina de Contos

A oficina de contos surge com os objetivos de valorizar os discursos das crianças; propiciar meios para que elas vivenciem formas de subjetivação presentes no seu cotidiano familiar e escolar, possibilitando multiplicar significados para a escrita e leitura; e proporcionar uma maior reflexão das relações existentes na sala de aula e na sociedade, bem como dos valores que circulam em suas experiências cotidianas.

No Ciclo Básico Inicial (CBI-A), desde o início, todos os alunos da turma (25 crianças) participaram da oficina, era realizada na própria sala de aula. No CBI-B as atividades tiveram início com a participação integral da turma, mas a partir do

⁷As observações, relatos de entrevistas e fragmentos de textos orais e escritos dos alunos constam no banco de dados da pesquisa, bem como no Relatório de Estágio de Psicologia Escolar (2001), elaborado pelas estagiárias de Psicologia Escolar da Universidade Federal do Paraná, Andressa Sperancetta, Vitória Prado Piovesan e Viviane Monteiro de Almeida.

terceiro encontro optou-se por se formar um pequeno grupo e, gradualmente, aumentá-lo ao longo da oficina, pois quando os alunos estavam todos juntos não conseguiam se organizar para ouvir as histórias. Decidiu-se, então, que o número de integrantes do grupo aumentaria da seguinte maneira: conversar-se-ia com os alunos para saber quem eles escolheriam para fazer parte do grupo, sendo que, em média, deveriam ser inseridos dois alunos por encontro.

Reiniciou-se o trabalho com oito alunos, o qual foi realizado no salão ou no laboratório de ciências da escola. De início a estagiária estabeleceu um acordo, segundo o qual seria necessário que os alunos levantassem a mão quando quisessem dizer algo para que todos pudessem falar e serem ouvidos no grupo. Durante as atividades, todos seriam incentivados a participar. De maneira geral, os alunos seguiram o combinado e um deles sempre ficava responsável para explicar este procedimento aos novos integrantes do grupo.

No momento em que as histórias iam ser contadas, pedia-se aos alunos que se sentassem no chão, formando um grande círculo. Geralmente, para formar este círculo, cantava-se uma cantiga de roda. Entretanto, não foram todos os dias que foi possível manter os alunos sentados em círculo, pois em algumas situações se desorganizavam – conversavam entre si, brincavam de luta no meio do círculo, distanciavam-se dele, etc. –, sendo preciso voltar cada um ao seu lugar para que a história fosse finalizada.

Antes de começar a narrar uma história, a estagiária a apresentava e perguntava quem já a conhecia, convidando a criança para ajudar a contar. O conto seguia-se de uma discussão e de atividades, como desenhos, dramatizações e jogos.

Notou-se que a atividade que os alunos mais gostavam era a de produzir desenhos. À medida que os produziam, mostravam-nos às estagiárias e discutiam sobre o seu significado.

Uma das atividades propostas foi a produção de história por parte dos alunos. No CBI-A, a proposta ocorreu sem determinação de um tema. Os alunos produziram uma história sobre o Saci Pererê. No CBI-B, escolheu-se como tema "A Escola". Nesta atividade as crianças colocaram muito da realidade escolar, como a

do aluno que não aprende a escrever e, por isso, é excluído não só pelo professor como pelos próprios colegas, é castigado pelos pais e pelo professor, além de ter que fazer de tudo para aprender a escrever se quiser entrar no "clubinho" daqueles que sabem escrever.

Uma outra atividade em que os alunos produziram uma história em conjunto foi a confecção de um livrinho, nos dois últimos encontros. O tema era a história do *Chapeuzinho Vermelho*. Os alunos iam contando a história às estagiárias e diziam o que deveria ser escrito em cada página do livro. As estagiárias a escreviam no quadro, seguindo as palavras dos alunos, e estes copiavam e ilustravam.

No CBI-B, por algumas vezes, os alunos trouxeram livros de casa para a oficina. As estagiárias utilizavam esses livros para estimular ainda mais o interesse dos alunos.

Durante a oficina no CBI-A, foram trabalhados os seguintes contos e atividades a partir deles:

- *Patinho Feio* - produção de desenhos
- *Os Três Porquinhos* - produção de desenhos
- *Bambi* - produção de desenhos
- *Mário Marinheiro* - dobraduras
- *O Ratinho e o Leão* - contou-se a história fazendo-se uso de fantoches de cartolina
- *Cachinhos Dourados e os Ursinhos* - dramatização da história
- *A Escolinha do Mar* - produção de desenhos
- *Peter Pan* - brincadeiras, inicialmente em duplas e depois envolvendo todo o grupo

No CBI-B foram trabalhadas as seguintes histórias e atividades:

- *Patinho Feio* - produção de desenhos
- *Os Três Porquinhos* - produção de desenhos
- *Pedrinho e o Pé de Feijão* - produção de desenhos

- *O Lobo e os Sete Cabritos* (um dos alunos trouxe o livro)
- *Mário Marinheiro* - dobraduras
- *O Ratinho e o Leão* - contou-se a história fazendo-se uso de fantoches de cartolina
- *Cachinhos Dourados e os Ursinhos* - dramatização da história
- *A Escolinha do Mar* - produção de desenhos
- *Pinóquio* (um dos alunos trouxe o livro)

Um dos objetivos da proposta era realizar o trabalho em parceria com as professoras. No entanto, esta parceria limitou-se a discutir com elas as observações de sala de aula feitas pelas estagiárias (algumas solicitadas pelas professoras), informando qual o conto trabalhado e propondo que se desse continuidade a ele nas aulas, incentivando que os alunos trabalhassem em pequenos grupos. Desenvolveu-se um diálogo maior com a professora do CBI-A do que com a professora do CBI-B, a qual dava continuidade ao trabalho com contos em suas aulas.

Quanto ao trabalho em grupo com as crianças, a professora do CBI-A relatou, durante reunião com uma das estagiárias, que já estava pensando em colocar sentadas, juntas, uma criança que apresentava menos dificuldade na aprendizagem com outra que mostrava maior dificuldade. Depois de as estagiárias argumentarem sobre a importância de se trabalhar em grupo, a professora se propõe a dispor as carteiras em círculo, durante as aulas; entretanto, até o momento da finalização desta oficina não havia procedido desta forma.

O término da oficina deu-se depois de constatada a necessidade de expandir ainda mais o contato que os alunos estavam tendo com a escrita, para que, brincando com textos, palavras ou letras – principal forma de atividade da criança –, pudessem também operar com a escrita de forma lúdica. Iniciou-se, desta forma, a Oficina de Letras.

1.4.2 A Oficina de Letras

Os objetivos mantiveram-se na direção de romper com as práticas pedagógicas cristalizadas e homogeneizantes, valorizando os discursos das crianças, e, também, conscientizando os alunos sobre o poder e a função da linguagem oral e escrita.

Nesta oficina foi possível perceber as diferentes experiências das crianças com a escrita, tanto na escola quanto fora dela, e as relações das crianças com o mundo dos adultos, com a cultura letrada, relação esta que tem na escrita uma de suas principais mediadoras.

Antes do início da segunda oficina as estagiárias reuniram-se com as professoras para apresentar a nova proposta de trabalho e ouvi-las sobre suas necessidades quanto à escrita e à leitura de seus alunos.

A partir dessa reunião, iniciaram-se discussões com as professoras sobre a importância de ter como núcleo de trabalho o texto, no sentido de proporcionar às crianças um laço maior com a escrita, produzindo textos com significado para elas desde o início do processo de alfabetização.

Dando ênfase às relações de sala de aula, durante toda a oficina as estagiárias procuraram realizar as atividades com as crianças organizadas em subgrupos. Junto às professoras, determinavam quais seriam estes subgrupos, a fim de colocar sentados um aluno que apresentava mais dificuldades com outro que não as apresentava ou que as apresentava em menor grau. Procurava-se pôr em prática, nesta oficina, o que já vinham discutindo em reuniões anteriores sobre o trabalho em grupo.

Nesta segunda oficina as professoras permaneciam na sala junto com as estagiárias, acompanhando os alunos na realização das atividades, o que não havia ocorrido na oficina de contos.

1.4.2.1 A Oficina de Letras no CBI-A

A oficina de letras do CBI-A teve início no dia 1.º de outubro e seu término ocorreu no dia 26 de novembro.

As atividades foram elaboradas em conjunto com a professora, que disponibilizou todos os seus materiais, especialmente os jogos.

No primeiro encontro a turma foi dividida em três subgrupos e a professora escolheu alguns jogos para o trabalho. Havia dois de construir palavras e um de construir frases. Neste dia, as crianças se mostravam animadas com os jogos. A cada vez que montavam uma palavra ou frase chamavam a estagiária para vê-las, ou pediam sua ajuda quando não conseguiam achar letras ou tinham dúvidas sobre a escrita de uma palavra. As crianças ajudavam umas às outras e organizaram o rodízio dos jogos.

No segundo dia do encontro realizou-se um trabalho com os nomes das crianças, relacionando-os ao seu significado e ao seu registro por meio da escrita. A estagiária entregou uma tira de papel para cada aluno, a qual trazia, por escrito, o significado do seu nome. As crianças eram incentivadas a ler, escrever e ilustrar a partir desses elementos.

Em seguida, foi entregue a cada criança uma cartela de bingo que continha quatro nomes de alunos da sala. As crianças sentaram-se em duplas durante o jogo. Enquanto os nomes iam sendo sorteados pela estagiária, os próprios alunos alertavam-se quando percebiam que um nome havia sido citado e o colega não o havia preenchido. Ao término do bingo, pediram que o repetisse.

Nas semanas seguintes foram realizadas atividades com letras de música e poesias, seguidas de jogos como trava-língua, de adivinhação, bingos. Todos participavam a seu modo. Os textos de músicas e poesias eram lidos, recortados, embaralhados e remontados pelos alunos, que trabalhavam em duplas. Algumas crianças conseguiam fazer a montagem sem olhar o texto da música; outras, mesmo olhando, precisavam da ajuda da estagiária ou da professora.

Ao longo da oficina a professora relata que havia realizado atividades semelhantes em sala de aula, ficando satisfeita com o resultado. Fala à estagiária sobre a dificuldade (por parte da professora, em trabalhar; por parte dos alunos, em aprender) com relação a palavras que continham encontros consonantais. Em face disso, planejaram, em conjunto, atividades que continham palavras com estes encontros.

Inicialmente, foram escolhidos um pequeno texto e um trava-língua que traziam palavras com encontros consonantais para serem lidos em duplas. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos para realizar um jogo: um aluno de cada grupo vinha à frente, pegava uma palavra retirada dos textos já lidos, lia e a representava por desenho no quadro. Se o grupo adivinhasse o que havia desenhado, ganhava um ponto. Após a adivinhação, o aluno devia escrever a palavra no quadro. Se escrevesse como havia lido, dava mais um ponto ao grupo (aqui, não podia copiar).

A última atividade realizada na oficina foi incentivar os alunos a produzir um texto a partir de quadrinhos desenhados por Eva Furnari. Entretanto, antes de planejar esta atividade, a estagiária conversou com a professora e esta se mostrou descrente quanto à possibilidade de sucesso por parte dos alunos. Relatou que as crianças não iriam conseguir produzir textos, pois algumas mal conseguiam produzir frases. A estagiária incentivou-a a tentar, para que a própria professora avaliasse as tentativas dos alunos no que se referia ao processo de escrita.

A professora aceitou o desafio e ficou surpresa com o resultado, pois os alunos mostraram que, além de escrever frases isoladas, eram capazes de produzir textos providos de sentido. Admirada, tão logo algumas crianças terminavam de escrever, mostrava os textos para a professora da segunda série e para a supervisora da escola. A partir dessa atividade, procurou mais figuras em quadrinhos, dizendo que iria trabalhar com muita produção de texto em suas aulas.

Para a finalização da oficina, solicitou-se uma avaliação dos alunos utilizando-se de símbolos. A maioria deles desenhou uma carinha sorrindo.

A professora também se mostrou bastante satisfeita com a realização da oficina, pois relata que seus alunos tinham gostado e que os tinha ajudado no processo ensino-aprendizagem. Além disso, concorda tanto com a importância de lançar desafios aos alunos para que estes se sintam motivados para a aprendizagem como com a necessidade de o professor acreditar neles para que os próprios alunos sintam-se capazes de aprender.

As estagiárias avaliam que o trabalho em conjunto com essa professora não se restringiu apenas ao momento em que estava sendo realizada a oficina, pois ela procurou trabalhar, em suas aulas, atividades semelhantes às da oficina. Várias vezes, fora do momento da oficina (quando encontrava a estagiária pelo colégio), expunha sua avaliação sobre os avanços de alguns alunos. Houve, também, trocas quanto às dificuldades dos alunos e das suas próprias, e discussão de como se poderia trabalhar com essas dificuldades. Nos momentos em que as crianças eram incentivadas a ler pequenos textos, esta professora sentava-se ao lado de alguns e os acompanhava na leitura, orientando-os ou avaliando-os.

Ela expõe às estagiárias, no início da oficina, que seu método de ensino consistia em trabalhar com famílias silábicas e memorização de palavras. Partia das letras, sílabas, palavras, frases, até chegar à produção ou à leitura de textos pelos alunos. Segundo a professora, eles estavam começando a formar frases, mas nem todos conseguiam. Assim, como estava iniciando o trabalho com frases (produção pelos alunos), achava que só poderia incentivar as crianças a produzirem pequenos textos depois que a maioria estivesse dominando a escrita de frases.

A professora do CBI-A, embora se denomine uma professora "tradicional" quanto a seu método de ensino, abre um espaço para ampliar as experiências da criança com a escrita em suas aulas.

1.4.2.2 A Oficina de Letras no CBI-B

A oficina de letras realizada com o CBI-B teve início no dia 1.º de outubro, e seu término se deu no dia 19 de novembro.

No primeiro dia a professora e a estagiária decidiram trabalhar com jogos de alfabetização que havia na sala de recursos.

Através desses jogos a estagiária observou que muitos alunos não conheciam todas as letras pelos seus nomes. Dentre os alunos presentes neste dia, observou-se que boa parte não sabia ler e que as crianças ficavam bastante entretidas quando estavam jogando, não sendo necessário chamar sua atenção nem por uma vez (a professora sempre dizia que sua turma era agitada e que precisava chamar a atenção dos alunos constantemente).

No segundo encontro realizou-se o bingo de nomes. A professora pediu para que os alunos se unissem dois a dois. Muitos alunos pediam para escrever no quadro os nomes sorteados. A princípio a professora diz que não iria escrever, mas logo depois começa a escrevê-los.

Todos os alunos presentes participaram da atividade, embora tenha havido bastante conversa. A professora conta que "desistiu de fazer bingos pelo fato de não agüentar aquela bagunça toda".

No encontro seguinte propôs-se uma atividade de leitura e montagem de um texto. Contudo, poucos alunos conseguiram concluí-lo, mesmo este sendo realizado com ajuda.

Notou-se que as crianças que já se encontravam alfabetizadas fizeram a atividade sem dificuldades, e rapidamente. Porém, os que não liam, não conseguiram realizá-la. Quatro alunos não conseguiram montar o texto, mesmo tendo este ao lado; apenas observavam quais eram as ordens das frases.

No quarto encontro a atividade consistia em dividir a turma em quartetos, sendo que cada dupla de quarteto lia um gibi, e depois contaria para a outra dupla o que havia entendido da história. Cada dupla faria a capa da estória que ouviu.

Com o decorrer da atividade, a professora e a estagiária foram observando que eles haviam gostado muito de ler, pois quando acabam a leitura trocam de livro com o colega antes de ilustrá-lo. Distribui-se um livro para cada um, a fim de que cada aluno possa ter o seu no momento de desenhar na capa.

As crianças demonstram apreciar muito a atividade, pois o silêncio na sala é total, sendo que a estagiária pôde ajudar alunos que apresentavam uma maior dificuldade na leitura, sentando-se ao seu lado. Neste dia, o que chama a atenção da estagiária é a reação da aluna B. Esta, no momento em que a estagiária se propôs a ajudá-la, diz que a última estava agindo desta forma: "Só porque eu sou mais burrinha".

Com esta atividade, a professora elogia a sala diversas vezes, dizendo que está surpresa com o comportamento da classe mediante a tarefa proposta e que nunca havia visto a turma silenciosa e interessada como estava naquele dia.

A atividade proposta no quinto encontro era a de dividir a turma em equipes de dois, e então ler, cantar e montar numa cartolina a cantiga: "Ciranda cirandinha".

A atividade foi considerada extremamente difícil pela maioria da turma, sendo que alguns desistiram. Durante a realização da atividade, a aluna B. começou a executá-la corretamente. A professora ficou surpresa, porque acreditava que ela não sabia ler. Afirma: "Então você está sabendo ler!". A aluna B. não confirma a constatação da professora respondendo: "Não, eu tô copiando mesmo!".

A última atividade realizada na Oficina de Alfabetização com o CBI-B foi a criação de palavras novas a partir dos nomes dos alunos, utilizando como recurso o alfabeto móvel. A professora não esteve presente nesta atividade, pois tinha outras atividades nesse horário.

Alguns alunos tentaram formar palavras, mas só colocaram letras ao lado de letras, sem conseguir formar palavras que pudessem ser lidas. A estagiária pede a J. para montar uma palavra. A aluna coloca letras aleatoriamente e diz: "Mas você não está vendo? Estão aqui".

Embora os alunos tenham demonstrado bastante dificuldade durante a oficina, avaliaram-na positivamente.

A professora, por sua vez, avaliou-a como um espaço de descontração para os alunos, e não de aprendizagem. Para ela, para que ocorra a aprendizagem, o lúdico e o processo de ensino não podem estar juntos na sala de aula.

Ela demonstra apreciar as atividades realizadas junto com a estagiária, porém deixa claro que não as realizaria fora do horário da oficina. Afirma: "Os alunos adoram as atividades, mas eu tenho que ensinar, mesmo, eu tenho que usar o quadro negro". Alega também não fazê-lo "porque isto dá muito trabalho".

Contudo, a professora do CBI-B esperava do trabalho de Psicologia um meio para propiciar a "cura" dos alunos vistos como problemáticos, pois constantemente dizia que a estagiária tinha que "tratar" algumas crianças para ver se a turma melhorava.

Na entrevista individual realizada antes de dar início à oficina de letras, esta professora relata que trabalha através de textos, que a cartilha já estava totalmente ultrapassada e que quase todos os seus alunos estavam alfabetizados. No entanto, no primeiro contato com os alunos, constatou-se que dos 10 que estavam presentes, 5 não sabiam ler. A professora justifica esse fato dizendo que as famílias dos alunos têm "uma outra cabeça", que realmente é muito difícil que essas crianças aprendam a ler, visto que o contato com a leitura só ocorria no contexto escolar. Fala que em casa as mães não ajudam a fazer a lição. Procura justificar a não aprendizagem de alguns alunos atribuindo suas causas a contextos fora da escola ou a problemas do próprio aluno, referindo-se à aluna L., por exemplo, como "um caso a parte (...) ela não tem como aprender, pois é muito imatura".

De acordo com Curonici & McCulloch (1999), quando o problema da criança desperta no professor um sentimento de falta de coragem, de impotência ou de fracasso momentâneo ou crônico, a busca de "causas" do problema fora do contexto da sala de aula conforta-o com a idéia de que está certo, de que fez todo o possível e de que a "responsabilidade" pelo problema não lhe pertence de forma alguma.

Frente a este quadro encontrado no CBI-B, desenvolveu-se um trabalho com a professora paralelamente à oficina, buscando levá-la a refletir sobre as influências das relações existentes na sala no processo ensino-aprendizagem, bem como sobre suas expectativas em relação aos alunos.

Embora esta professora tenha acompanhado todas as atividades realizadas durante a oficina, inteirando-se de seus objetivos, insistia em separar o lúdico – que tinha como objetivo inserir a escrita na atividade própria da infância, buscando manter seu interesse – do processo de ensino-aprendizagem. Afirmava para a estagiária que as crianças gostavam das atividades lúdicas, mas que sua função era ensinar. A professora não levava em conta o que nos parece ser a linguagem própria da infância.

1.5 AS AVALIAÇÕES DAS OFICINAS E A POSIÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS DIANTE DOS SENTIDOS QUE CONSTITUEM A DEMANDA PARA A PSICOLOGIA NA ESCOLA

Muitas vezes a brincadeira da criança é vista pelo adulto como algo que não envolve seriedade, não está relacionado à aprendizagem, o que o afasta sobremaneira da principal forma de atividade e de expressão cultural da infância, pois é brincando que a criança expressa seus sentimentos e as experiências de seu mundo. Nesse sentido, a brincadeira é uma linguagem própria do mundo infantil, com forma e estilo próprios, um gênero lúdico, discursivo.

A criança, ao brincar, não está apenas gastando energia. Ela se envolve na brincadeira com seriedade e empenho; além disso, é através da brincadeira que a criança compreende o seu dia-a-dia.

Através das oficinas de contos e de letras procurou-se, em todas as atividades, dar um espaço para que o aluno retratasse os significados da realidade que o rodeia. Isso ocorria à medida que as estagiárias conversavam com as crianças

sobre um determinado conto e quando as últimas expunham aspectos de suas vivências cotidianas através do desenho ou de algum jogo.

Assim, através dos contos, as crianças puderam encontrar uma forma de convívio oral com a escrita, dando um maior significado para a aprendizagem desta e da leitura; compreendendo a escrita como um saber que nasce do convívio oral com as histórias contadas ou lidas, e com o qual ela já possui alguma familiaridade.

Ademais, acredita-se que através da oficina de contos ampliou-se a experiência da criança com a linguagem para além das práticas pedagógicas de letramento escolar que se ocupam somente com a alfabetização. Ao resgatar a história dentro da escola, nos CBIs, permitiu-se que as crianças participassem de cada conto, instigando-as a fazerem parte da história, pedindo para que nomeassem os personagens e perguntando o que fariam no lugar deles. Assim, as estagiárias foram receptivas aos pensamentos das crianças, e as crianças, por sua vez, foram receptivas aos pensamentos das estagiárias.

Além de possibilitar que as crianças vivenciassem formas de subjetividade singularizadas na escola e ressignificassem a escrita, as mensagens que circulam nos contos favoreceram reflexões sobre valores que norteiam as relações no contexto escolar. Os contos puderam fazer com que as crianças relacionassem aspectos de seu cotidiano, de suas próprias vidas, com o que foi lido da vida dos personagens, comunicando esta relação através dos desenhos e jogos.

O cotidiano foi também presentificado através do desenho, e por meio dele as crianças retrataram o modo como estão significando o mundo. Ao desenhar, compreendem e analisam suas relações, mantendo um olhar próprio sobre o mundo.

Desta forma, ao se criar um espaço na oficina para que os alunos vivenciassem formas diferenciadas e singularizadas de subjetivação, para que refletissem sobre as suas relações, oportunizou-lhes também possibilidades de ressignificação da escrita, e, portanto, da escola. Isso permitiu traçar mais um objetivo para a oficina, ou seja, de que a própria criança se organizasse e operacionalizasse novas formas de agir na escola e fora dela.

No entanto, é preciso, ainda, ser levado em conta que não só as crianças tiveram a possibilidade de refletir sobre as relações existentes dentro da sala de aula, mas, também, as professoras.

A professora do CBI-A, por exemplo, durante reunião com a estagiária, fala sobre a importância da interação entre alunos para o processo de aprendizagem, propõe-se a colocá-los sentados em duplas, de forma que ficassem juntos "um aluno forte com um mais fraco". Devido à dificuldade de seus alunos em se auto-organizarem, ela propõe-se a trabalhar mais intensamente em grupo, e também modificar a disposição das carteiras, formando um semicírculo, um grande grupo, na sala. Apesar de, até o final da primeira oficina de contos, não ter ainda procedido desta forma, uma reflexão lhe surgiu sobre a importância das interações entre os alunos para o processo ensino-aprendizagem.

Esta professora mostrou ter compreendido a importância da oficina no que se refere à tentativa de ampliar as práticas pedagógicas de escrita e da leitura. Mostrou por várias vezes, a uma das estagiárias, os desenhos de alunos produzidos a partir de histórias que ela leu ou que os próprios alunos leram.

O que se observou ao longo das atividades com o CBI foi que, no CBI-A, houve, por parte da professora, uma disponibilidade maior para desenvolver um trabalho em conjunto com a estagiária. Começou a trabalhar em suas aulas com atividades semelhantes às da oficina, dando continuidade ao trabalho com textos e jogos. Discutia com a estagiária sobre os avanços de alguns alunos em relação à escrita. No caso da professora do CBI-B, a parceria só ocorria no momento em que as duas estavam na sala de aula, não sendo algo constante. Só havia diálogo fora da sala de aula caso a estagiária procurasse a professora para reuniões. Ela insistia sempre em que a estagiária trabalhasse com os desvios dos alunos imaturos, carentes ou supostamente portadores de alguns problemas orgânicos.

É comum surgirem explicações sobre um determinado problema seguindo-se um raciocínio linear. Geralmente a condição socioeconômica e mesmo as suposições quanto a deficiências orgânicas dos alunos são apontadas como as principais causas para manifestações transgressoras na escola. Contudo, a discussão

sobre o "como" tais manifestações se mantêm não faz parte, normalmente, das reflexões presentes entre os membros da escola. As justificativas ligadas a deficiências orgânicas são utilizadas com frequência em uma realidade que se supõe precária. É verdade que muitos alunos vivem em condição de pobreza e enfrentam carências. Porém, o argumento da carência acaba sendo generalizado a qualquer aluno, na tentativa de explicar eventuais dificuldades de aprendizagem e mesmo os comportamentos considerados inadequados. É a representação social do aluno para a instituição, representação que, por si mesma, remete a um "aluno-problema", visto que é problemático.

As reflexões feitas na escola estão impregnadas de frases redutoras, que servem para organizar as inúmeras observações feitas pelos profissionais: "ele é agressivo", "ela não sabe nada". Estas frases aparecem diariamente, por exemplo, no discurso da professora do CBI-B. Os processos subjacentes a essas generalizações não são visíveis, remetem a discursos que atribuem sentidos relacionados a problemas intrínsecos à criança ou a suas famílias. Os julgamentos de valor levam facilmente a constatações e hipóteses com as quais o professor se satisfaz, não encontrando formas de ação que possam favorecer a mudança. Verifica-se a tendência em pensar que o aluno não deseja ou não consegue realizar a atividade. Percebendo que ele não quer, o professor sente-se contestado – um exemplo disso é a relação desta professora com o aluno J. Ele nunca se dispõe a realizar a atividade proposta, e ela se irrita com ele e começa a gritar, dizendo que ele teria que sair da sala se não fizer a atividade; desse modo, se o aluno não consegue, supõe-se que este tenha uma incapacidade e que precisa de ajuda especializada. Assim, a interpretação dada a uma realidade condiciona a resposta do professor diante dela.

A realidade do ensino público brasileiro é caracterizada por atender à população menos favorecida e excluída da sociedade. Nesse contexto, as origens étnica e socioeconômica de muitos alunos diferem da realidade de muitos professores. Dentro da escola, produz-se também um processo de exclusão, seguindo a própria dinâmica social. Isto fica claro no momento em que a professora

prestigia alunos com nível social mais próximo do seu, cujas mães os ensinaram a ler e escrever, e desmerece alunos cujas mães não ajudam nesse sentido.

Muitos estudos (CORRÊA, 1992; MOYSÉS & COLLARES, 1992) atentam para as concepções presentes na escola quanto aos alunos "diferentes", no sentido de se desviarem da homogeneidade mais ou menos presente entre os professores, especialmente quanto à condição social e formas de pensar e agir. Para Corrêa, é o desvio que "...é criado pela sociedade e, se uma pessoa é assim considerada, é porque o rótulo a ela sobreposto teve êxito" (CORRÊA, 1992, p.69). O veredicto imposto ao aluno reflete a dificuldade em lidar com o diferente e reafirma a explicação de que os problemas escolares situam-se fora do contexto escolar.

Quanto ao modo como o professor interpreta o contexto escolar, observou-se que a professora do CBI-B constrói suas expectativas em relação ao psicólogo de forma coerente com os seus discursos sobre os alunos, esperando dele as soluções para as crianças com dificuldade de aprendizagem. Nos encontros com a estagiária, insiste para que esta trate determinados alunos, pois eles davam muito trabalho. Infelizmente, afirmava isto diante deles.

Essas expectativas do professor sustentam-se nos discursos que circulam instituindo práticas baseadas em um modelo em que o foco de intervenção é o aluno com condutas consideradas inadequadas ou desviantes dos padrões de "normalidade". Esses padrões são instituídos socialmente e legitimados por teorias psicológicas, criando um trajeto de socialização da vida por meio do qual as escolas passam a esperar de seus alunos comportamentos compatíveis. Por conseguinte, esperam do psicólogo um trabalho de readaptação, de "conserto" desses indivíduos denominados desviantes, sem enxergá-los em um sistema de relações complexas.

Considerando que no discurso da professora do CBI-B as estagiárias observam esse tipo de interpretação para os "desvios" dos alunos, bem como uma atitude de isenção de responsabilidade com relação a estes, procurou-se criar condições para que outros discursos pudessem circular, possibilitando novas maneiras de interpretação da situação de indisciplina e dos supostos desvios, assim

como outras formas de ação. Desse modo, foi possível manter o foco do trabalho sobre o "processo" pelo qual se mantêm as interações problemáticas e não sobre "o que são" e "por que" existem.

Um exemplo disso é o que se dá com a aluna B. (CBI-B), que se define como "burrinha" quando a estagiária lhe oferece ajuda. A professora, em vários momentos, fala diante da aluna que ela não sabe ler, contudo espera da estagiária uma solução – diagnóstico ou tratamento – para o problema. Quando a aluna executa a atividade, a professora surpreende-se, mas a aluna não a desaponta: *"Eu tô copiando mesmo"*.

Ao analisar a insistência na desorganização por parte de um grupo de alunos e as intervenções controladoras do professor, percebe-se que, na concepção da escola, crianças e adolescentes que não têm limites e respeito – os ditos "indisciplinados" –, recebem o mesmo tratamento desrespeitoso por parte de alguns professores, os quais tentam mantê-los "sob controle" por meio de gritos, ameaças e punições. Estabeleceu-se um círculo vicioso, no qual professor e aluno iniciam e mantêm uma relação de desrespeito. Isso se expressa na relação da professora do CBI-B, que grita com seus alunos, e estes, muitas vezes, se recusam a fazer o que ela pede quando ela o faz gritando.

No entanto, nas duas turmas observa-se que a aprendizagem estava desprovida de sentido. Os alunos aprendiam por memorizações de palavras que continham as famílias silábicas trabalhadas durante as aulas. O caminho percorrido para a aprendizagem era a memorização de sílabas, a formação de palavras, a construção de frases e, finalmente, a produção de pequenos textos. Assim, os alunos não entendiam o significado daquelas palavras dentro de um contexto; a alfabetização não se fazia como um processo discursivo, o que possibilitaria o estabelecimento de laços entre escrita e vida, levando a criança a aprender a ouvir, a entender o outro pela leitura e a dizer o que sente pela escrita. As estagiárias concluem, diante disso, que apenas um tipo de prática de letramento era valorizado: a alfabetização, enquanto aquisição de códigos que valoriza a competência individual.

As análises realizadas junto às estagiárias visavam especialmente configurar e problematizar a demanda para o trabalho da psicologia na escola,

localizando-a em um universo axiológico, e deslocando-a, assim, dos sujeitos para os sentidos que constituem as fronteiras da psicologia e da educação. Desse modo, as estagiárias possibilitam a criação de novas arestas para se pensar a criança e a diferença na escola, promovendo a circulação de outros discursos que se opõem àqueles dominantes nas práticas pedagógicas de alfabetização. Constata-se que a demanda está associada à reincidente configuração de problemas e da mobilização de ações complementares (endosso especializado) no sentido do cons(c)erto das crianças, interpretadas em suas ações/reações como problemáticas/resistentes.

No entanto, o entrelaçamento dos sentidos que constituem a história da criança com a instituição escolar requer maior aprofundamento. Debruçamo-nos com vagar nas páginas seguintes sobre os discursos institucionais escolares, a atividade de letramento e a produção de subjetividades na escola. Faremos isso a partir de uma atividade desenvolvida na oficina de contos, a qual nos possibilitou exercer a contrapalavra, no sentido bakhtiniano, frente a uma narrativa produzida pelas próprias crianças.

1.6 NARRATIVA, HISTÓRIA E MEMÓRIA: A DIFERENÇA E SEUS SENTIDOS

O conto é um gênero discursivo próprio das práticas que envolvem adultos e crianças. Carregados de valores, eles retratam a cultura de uma época, constituindo parte de suas memórias. Todos nós, adultos, por mais que não estejamos envolvidos em atividades com crianças, temos algumas de nossas memórias de infância construídas a partir desse gênero. Tipicamente dialógico, possui um papel central na linguagem infantil, conforme já demonstrado em vários estudos (PERRONI, 1992).

Queremos destacar, contudo, suas funções durante o processo de escolarização, e sua inserção entre os dispositivos pedagógicos e práticas discursivas que visam inserir a criança no tempo. Ressalta-se seu papel quando de sua transformação de gênero primário para um gênero secundário durante um período de ampliação do universo lingüístico da criança. Ao tornar-se instrumento para o processo

de alfabetização, passa a ser valorizado em seus aspectos formais em detrimento da comunicabilidade cultural que esse gênero oferece, reduzindo a possibilidade de a criança posicionar-se subjetivamente na linguagem e de comunicar conceitos e valores de seu mundo, impossibilitando modos de subjetivação singularizados.

A criança, ao iniciar sua trajetória escolar, traz para a escola grande parte de suas experiências com o mundo e com a linguagem por meio de atividades que envolvem narrativas, seja por histórias e contos ou por relatos do cotidiano. Por meio delas ressignifica o mundo e a si mesma nesse novo espaço cultural. Ao iniciar a primeira série do ensino fundamental, o domínio desse gênero é importante para a ampliação da linguagem da criança, possibilitando-lhe reconstruir fatos do passado no presente, ampliando sua memória, dentro de uma certa coerência. Essa temporalidade, contudo, deslocando-se para o eixo de uma racionalidade totalitária que define vetores lineares de tempo – passado, presente e futuro –, marca a entrada da criança nesse tempo, e em uma marcha de progresso, o qual define a idéia de perfectibilidade do percurso infantil, mediante um processo de legitimação criado pelas práticas discursivas dominantes. Dada uma certa natureza do desenvolvimento infantil e da cognição humana pressuposta nesses discursos, a partir de perspectivas desenvolvimentistas e cognitivistas, espera-se da criança uma certa maturidade que lhe permita construir seu passado, seu presente, e projetar seu futuro em uma perspectiva de avanços, progressos e sucessos, nas sucessivas séries escolares.

Contudo, a narrativa do progresso ignora a dinâmica própria do acontecer, tornando-a um "estado de exceção", como nos diria Benjamin, em sua crítica radical à história.

A inserção formal da criança na cultura letrada por meio da instituição escolar não é simples, e sim acompanhada, normalmente, de sofrimento e frustração – por parte da criança e do adulto –, pois implica muitos embates e lutas subliminares que acabam deixando rastros de uma experiência de renúncia e dor para com as letras e números, mas também da criança consigo mesma, geralmente decorrentes de modos de subjetivação que exigem renúncia, emudecimento.

Desse modo, no entrecruzamento de histórias e memórias, o papel das narrativas torna-se produtivo e eficiente para ensinar a escrita da língua dominante, constituindo verdadeiro arsenal pedagógico implicado na produção e fabricação do tempo, da memória e dos sujeitos da educação. Constitui-se, também, um outro alfabeto de sentidos com o qual a criança passa a escrever o mundo.

Diante da idéia da perfectibilidade inquestionável do percurso do humano, retomamos a questão sobre a possibilidade de uma educação que considere a diferença. Uma questão que tanto perturba os projetos da escola moderna.

A resposta não deixa dúvidas, pois essa tem sido a missão da escola. E o respeito às diferenças individuais vem se reafirmando nas pedagogias renovadoras e em seus discursos sobre a inclusão, tornando o projeto da educação na diferença uma tarefa mais que possível. Ou não?

No entanto, a realização desse projeto prevê uma visão de criança e de linguagem cada vez mais questionável, tornando-se, segundo as análises de Silva, insustentável. A idéia de sujeito individualizado, independente e autônomo presente nesse projeto pressupõe uma noção de linguagem como sendo transparente, e uma noção de conhecimento como sendo neutro. Portanto, esse sujeito individual que naturalmente se desenvolve/amadurece, ou se desvia, não sofre os efeitos da língua e de suas operações. Ou seja, esse sujeito desenvolve-se de forma autônoma e livre, e é incentivado a opor-se às estruturas de poder que o oprimem.

Educar considerando a diferença nos parece, assim, a utopia de um projeto do possível, em que a experiência da facticidade dá lugar a discursos legitimados e dominantes, narrativas sedentárias sobre as crianças, que acabam por profetizar-lhes a vida.

Mas, a cena idealmente projetada para as vidas das nossas crianças, e tão bem desenhada nos projetos da escola moderna, não parece retratar o cotidiano das nossas escolas, onde os acontecimentos surgem não apenas como exceção, mas como constante estado de exceção. No Brasil, as estatísticas vêm indicar que um maior número de crianças está na escola. Porém, o que aflige nossos especialistas é que agora elas estão nas séries mais avançadas sem dominar a escrita da língua

dominante. Os excluídos de antes estão dentro da escola. Surgem não mais como exceção, mas em números alarmantes de "gentes que se subtraem ao poder" e rompem com o vetor linear do tempo histórico.

As pedagogias da renovação e seus discursos sobre a inclusão surgem nos últimos anos em defesa de uma nova ética em relação aos excluídos, pressupondo que o "outro" não desejante, antes fora da escola, deveria ser acolhido por ela. Contudo, o que nossa experiência com o cotidiano das escolas tem nos revelado, nos gestos, discursos e práticas, tanto de professores quanto de alunos, é uma forte intolerância para com as diferenças.

As pedagogias renovadoras explicitam seus equívocos, ao tentar opor-se às pedagogias tradicionais em sua rejeição à diversidade. Diante de suas bases excessivamente psicológicas, apenas reeditam a dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, sem promover grandes avanços sobre a questão da transmissão e da subjetividade humana.

Em nossas discussões teóricas nos propusemos a sacudir a calma em que se assentam nossas certezas sobre a linguagem, especialmente sobre o lugar em que nela nos colocamos. Levantamos uma discussão que nos remeteu ao núcleo de nossas problematizações: a relação criança-linguagem-mundo.

Ao trazer essa discussão para o contexto das séries iniciais do ensino fundamental, tentamos asseverar nossas críticas e aprofundar nossas discussões, na tentativa de ressaltar o constante estado de exceção, a mais recorrente das regras com que se instalam as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais e os problemas de indisciplina nas séries mais avançadas – os dois lados da mesma moeda – como um trajeto de normalização da vida, por meio do qual as diferenças ganham sentidos. A criança em si, negada em sua condição de incompletude, ao **aceder** à linguagem da escola – a suposta língua una –, sucumbe à verdade presente em seus discursos. A diferença deixa de ser da ordem da natureza das coisas humanas e passa à ordem do discurso, dos sentidos, do outro alfabeto com o qual a escola ensina a criança a ler e a escrever o mundo. Nesse alfabeto, ela é o alvo principal. A partir de seus efeitos, a primeira lição introduz a mais central e subliminar

das indagações: Quem somos nós e quem são os outros? A primeira diferença que começa a operar nesse universo de sentidos, em face da normalização da vida.

Voltemos então aos acontecimentos. Segundo Vilela (2001), para tomar o acontecimento como objeto do pensamento é preciso uma linguagem que parta da sintaxe do sangue da realidade contemporânea. Assim, consideramos necessária uma linguagem que parta da sintaxe do sangue da realidade da infância na escola contemporânea.

As crianças podem nos ajudar. É o drama infantil tecido por suas múltiplas vozes.

Durante uma brincadeira realizada na oficina de contos, as crianças são levadas a produzir um texto oralmente, o qual era registrado pela estagiária. Deveriam criar uma história coletivamente, dando continuidade ao texto: "Era uma vez um aluno chamado Zezinho que ia todos os dias para a escola". Elas narram suas histórias e memórias.

Zezinho, sua mãe, seu clubinho e sua bicicleta novinha.

Era uma vez um menino chamado Zezinho que ia para a escola todos os dias. Daí ele faltou um dia e a professora ficou muito brava com ele e daí a professora mandou um bilhetinho para a mãe dele e a mãe deixou ele de castigo e bateu nele. (G. e B.)

Daí a mãe dele não queria que ele ficasse burro. Tinha um rio perto e ele andava na beirada e caiu. Depois ele conseguiu sair. Daí ele foi para a escola e voltou ensopado e a mãe deixou ele de castigo e bateu nele. Daí ele saiu para brincar e a mãe dele bateu nele até cansar. Daí a mãe dele preparou uma armadilha. Aí ele caiu da escada e foi para o hospital. (J.)

Daí ele ficou bom e ele saiu porque a mãe dele foi buscar ele no carro. E daí ele voltou para a escola para estudar, só que ele bateu num amigo e a professora mandou ele embora da escola. Ele falou para a mãe dele e ela ficou muito brava e foi falar com a professora e ela xingou um montão a professora. (G.)

Daí ele estava com vontade de ir para a escola e a professora não deixou. Daí ela ficou com pena, deixou ele ir, mas deu nota baixa daí terminou as aulas e ele ficou com todas as notas baixas, e a mãe foi buscar ele na escola e daí na última aula ele ganhou tudo nota 10. Daí ele voltou para casa e ficou brincando. (I.)

Ele voltou para a escola. Daí foi à biblioteca fazer a carteirinha e perdeu a carteirinha que ele fez. A professora falou que ele tinha que pegar um livro e a professora da biblioteca não deixou ele entrar. Bateu o sinal para entrar na sala e ele falou para ela que não tinha pegado o livro. A professora ficou zangada e mandou ele assinar ocorrência. Ele foi para a casa e contou para a mãe, que bateu muito nele. (J. e G.)

A mãe deu uma boa pisa e ele ficou de castigo. Daí a professora xingou a mãe dele. (L.)

Daí ele foi para a escola e não tinha carteirinha para a biblioteca e a mãe brigou. A professora de caixa alta [deixou de castigo] porque ele brigou com um amiguinho. Daí ele ficou de castigo e a mãe dele bateu nele de cinta. (J.)

Daí a mãe dele deixou ele de castigo e disse para ele ir para a aula. Ele não foi e ficou burro. Ele foi só quando a professora deu a carteirinha da biblioteca. Ele foi para a biblioteca e não conseguiu ler porque ele era burro e ficou mais um monte de dias de castigo. (L.)

Ele ficou burro e um amiguinho disse para ele ler e ele não conseguiu e daí o amiguinho riu da cara dele e contou para todo mundo e todos riram da cara dele. (G.)

Porque no clubinho só entrava quem sabia ler. (J.)

Daí ele queria entrar no clubinho e ele mentiu que sabia ler e daí foi expulso. Daí o dono do clubinho falou para a professora que ele mentiu que sabia ler (I.).

A professora ficou muito zangada. (L.)

Ele aprendeu a ler e o clubinho desmanchou. Aí o clubinho voltou e daí a professora viu que ele sabia ler e contou para a mãe que ficou feliz e lhe deu uma bicicleta novinha. Os amigos souberam que ele sabia ler e ele virou o dono do clubinho. O Zezinho ficou feliz para sempre.

O comando para a brincadeira, dado pelo adulto, supunha uma narrativa por parte das crianças acerca das suas experiências escolares. A criança, por sua vez, retrata para o adulto os espaços sociais e afetivos onde emergem seu desejo e seu prazer, seu dever e seu castigo. Por meio desse texto, as crianças falam de seu tempo e sua história e também de seu lugar. Uma história de sujeição, de castigo – corpos em sofrimento – e de negação da palavra.

Bakhtin nos leva a um tipo de análise que implica a comunicabilidade de uma obra de arte, bem como o princípio estético que fundamenta a relação do autor e de seu herói. A proposta de que as crianças construíssem uma narrativa permite-nos analisar o autor e o herói do texto em suas contraditórias coincidências, incorporando o autor como parte integrante do todo artístico.

Zezinho protagoniza uma das mais duras realidades da infância na contemporaneidade: a violência física para com as crianças. E pior, praticada pelos próprios pais. Manchetes dos jornais denunciam, a cada dia, crianças espancadas, arremessadas pelos pais contra o trânsito; adolescentes que assassinam os pais. Soares (citado por JOBIM e SOUZA, 2000) retrata a face cruel da violência no Rio de Janeiro, onde, segundo estatísticas, 67% das crianças de até 11 anos assassinadas no Estado foram vítimas dos próprios pais.

E a escola? Qual tem sido seu papel diante de tanta violência?

O texto retrata os efeitos do discurso da escola sobre a experiência prática das crianças em face do letramento, em sua profunda contradição. Idealizada por todos e referendada pela legislação enquanto promessa de futuro, ela torna-se obrigatória a todas as crianças. Com o olhar voltado para a frente, a linha reta da vida, nem sempre consegue olhar o presente, a criança em seu porvir, tomando-a apenas como o projeto do ser de amanhã.

Zezinho, embora pudesse parecer resistente à escola em alguns momentos, desiste de se opor a sua exigência incondicional e se descobre em um lugar distinto dos outros: ele não sabe ler. A divisão do espaço, uma geografia destinada aos corpos – espaço destinado aos errantes: burro ou inteligente? Fora ou dentro do clubinho? Do imaginário da esperança a um lugar sem lugar. A escola configura-se, assim, como um espaço onde se tece uma interessante geografia para os corpos, oferecendo em seu presente um lugar de sujeição, o não-lugar.

No texto os autores tratam dos efeitos da voz dominante no discurso escolar na relação da criança com seu mundo social, retratando o que lá se aprende: não se fala do conhecimento que é objeto da transmissão, propriamente, mas da questão existencial que se coloca para a criança já na primeira série do ensino fundamental, em face do conteúdo, neste caso, a escrita.

Dos fragmentos dos textos – uma estética inacabada – ao concerto univocal presente no discurso escolar, convocando o auditório social. Promessas e sonhos, verdades ou mentiras? Aprender a ler e escrever para pertencer à suposta igualdade do mundo, unidade da língua e da consciência, reconciliação com a mãe, com a professora e com os amigos, reconciliação com o futuro, a ilusão de viver sem fronteiras, reconciliação com a promessa de felicidade, o prêmio, a felicidade do consumo. As crianças, contudo, depositam em seu herói a forte presença dos sentimentos e sofrimentos com que Zezinho vive o conflito que marca a diferença entre letrados e não-letrados na escola: humilhação, chacota, mentira. Ele inventa ser o que não é e é duramente julgado e expulso – a senha da identidade letrada para o pertencimento ao grupo ou para a exclusão.

A diferença ganha sentido e recobre a experiência prática da criança, a qual pode levá-la à possibilidade de aprender como juntar letras e construir textos, e também a refletir e construir seu próprio texto. Saber ou não saber ler, ser burro ou inteligente? A experiência que ela tem com as letras organiza a experiência que tem de si mesma na escola. Assim, nosso herói retrata, em sua experiência por meio das narrativas das crianças, sua imersão no conflito de vozes, nas guerras discursivas, o que em nada se assemelha à consciência soberana que tem domínio sobre si. Então, não se trata de pensar o letramento apenas como prática social, como se as diferentes formas de ser e estar no mundo não fossem reprimidas, que favorecessem o fortalecimento de trocas de conhecimento, alargando possibilidades para que a pluralidade cultural democrática pudesse se estabelecer. Os espaços institucionalizados e os discursos sobre a natureza humana pautados na uniformidade, na homogeneidade, atuam como vetores de subjetivação, atribuindo sentido à diversidade, apagando contradições e antagonismos presentes nas diferentes formas de expressão dos alunos, como forma de conciliar a todos com seu destino social. Os fragmentos das narrativas nos conduzem à natureza das experiências vividas sempre conflitivas, tensão permanente, uma arena de vozes.

O primeiro embate da cena pedagógica: quem é Zezinho? Nosso herói, nesse caso, o sujeito da educação, nos abre a possibilidade de rerepresentarmos ao debate a questão existencial da educação em uma tentativa de superar as dicotomias entre subjetivismo e objetivismo, Romantismo e Iluminismo. Ao partir da premissa de que vivemos em um mundo interpretado, propomo-nos a uma análise das nossas certezas e de nossas verdades em relação a esse sujeito, tão central e tão centrado, e também das verdades de nossos discursos em relação a nós mesmos. O texto nos oferece, assim, em sua comunicabilidade estética, a possibilidade de exercermos a contrapalavra.

1.6.1 A Experiência de Si Mesmo na Escola e os Primeiros Textos de Identidade

Larrosa (1994) enfatiza o que há de antropologicamente relevante no vocabulário pedagógico e que implica a relação do sujeito consigo mesmo, na medida em que designa componentes implícitos no que para nós implica ser humano, ou "uma pessoa", um "sujeito", um "eu". É como se o ser mesmo do humano se descortinasse a partir da possibilidade de uma relação reflexiva da pessoa consigo mesma. O autor aponta já em Platão a concepção da natureza humana baseada na reflexividade. A razão adquire *status* moral, exerce a liderança da alma e constitui o que chamamos subjetividade estável, unitária e centrada. Na filosofia moderna, de Descartes a Kant, a reflexividade obtém certa centralidade antropológica.

O vocabulário pedagógico é consistente em termos como auto-identidade, autoconceito, e é quase obrigatório falar em como se desenvolvem esses conceitos em um sentido de tornar-se mais maduro ou realista, sempre que se dêem as condições mais adequadas. É freqüente também falar do debilitamento da identidade, nas diferentes formas de patologias do princípio da identidade, tendo assim as normativas do sujeito, são ou maduro, equilibrado, objeto teórico e prático das pedagogias, caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo mesmo, como evidência intemporal e acontextual. Acontece que esse "sujeito individual" das diferentes psicologias da educação e da clínica, esse sujeito são e maduro, definido normativamente – e no qual temos uma tendência a nos reconhecer –, é normalmente tomado como "dado" não problemático. O autor sugere aplicar a isso que somos o olhar assombrado do antropólogo, as curiosas e surpreendentes convenções de uma tribo particular.

Com Clifford Geertz, a concepção ocidental de pessoa como histórica e culturalmente contingente, ou seja, a contingência da idéia que temos de nós mesmos, embora a nós, nativos de uma cultura e nela constituídos, pareça evidente, quase "natural" esse modo peculiar de entendermos a nós mesmos; com Gehlen, sugere ver como a contingência de nossa auto-interpretação implica a contingência

dos comportamentos que temos tanto frente aos demais como frente a nós mesmos. O que é histórico e contingente vai além das idéias e das representações: o ser humano é um animal que se auto-interpreta. Chega a Foucault para mostrar o estudo da experiência de si, também como historicamente e culturalmente contingente na medida em que sua produção adota formas singulares.

A partir dessa perspectiva, o autor afirma que a experiência de si não é "senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade" (LARROSA, 1994, p.43). Analisar a experiência de si deixa de ser análise das idéias, dos comportamentos, das sociedades e suas ideologias, mas das problematizações a partir das quais o ser se dá, como podendo e devendo ser pensado, tanto quanto as práticas por meio das quais essas problematizações se formam. Desse modo, a experiência de si pode ser analisada em sua constituição histórica, contingência e singularidade, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. O peculiar não são as idéias e comportamentos, mas o ser do sujeito, a ontologia da pessoa humana, na qual nos reconhecemos no que somos. Desse modo, na formação de um sentido comum pedagógico há um conjunto mais ou menos integrado de concepções de sujeito, uma série de teorias sobre a natureza humana, no interior das quais as formas de relação da pessoa consigo mesma são construídas descritiva e normativamente. Funcionando como universais antropológicos, essas formas de relação da pessoa consigo mesma nos dizem o que é o sujeito são, maduro, plenamente desenvolvido e, portanto, o que devem ser a saúde e a maturidade. Ao mesmo tempo, e ao seu reverso, definem o que é patológico ou próprio da imaturidade. As práticas pedagógicas, e também as terapêuticas, tornam-se, assim, lugares de mediação em que a pessoa encontra recurso para o desenvolvimento de sua autoconsciência e autodeterminação ou para a restauração de uma relação distorcida consigo mesma. Essas práticas podem ser definidas como "espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana – autoconsciente e

dona de si mesma – pode desenvolver-se e/ou recuperar-se" (LARROSA, 1994, p.44). Desse modo, conclui o autor que se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido. A educação, além de transmitir a experiência objetiva, exterior, constrói e transmite tanto o que é ser pessoa em geral como o que é para cada um ser ela mesma em particular.

A questão existencial presente no texto das crianças se dá em um permanente conflito de identificação e diferenciação vivido por seu herói, nos discursos por meio dos quais ele vive sua experiência cotidiana na escola. Ser ou não inteligente; a ameaça de ficar burro, a diferença e seus sentidos construídos pelas práticas pedagógicas, produzindo efeitos sobre a experiência que a criança tem de si mesma na escola.

As narrativas constituem, desse modo, um meio para pensarmos os textos de identidade na escola, nos quais a experiência que a criança tem com as letras e a experiência que tem de si mesma não podem ser analisadas de forma independente.

1.6.2 Diferença e Partilha

Veiga-Neto (2001), ao tratar da polêmica questão da inclusão na escola moderna, refere-se à construção moderna da normalidade, segundo a qual, sob a denominação genérica, os anormais abrigam-se em diferentes identidades, cujos significados estabelecem-se discursivamente em processos atravessados por relações de poder, de cuja dinâmica decorre o caráter instável e flutuante dessas e de outras identidades culturais. Segundo o autor, é crucial entender que eles não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, e nem se instituem em função do que se poderia chamar um desvio natural em relação a uma essência normal, mas trata-se, sim, de se saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal. Essa partilha não exprime uma lei da Natureza; tão-somente pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo. Ela é fruto da ampliação e refinamento dos saberes sobre a diversidade humana. Na Modernidade, as marcas da anormalidade vêm sendo

buscadas em cada corpo, para que depois lhes seja atribuído um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias e das deficiências, das qualidades, virtudes e vícios. O que o autor coloca como novidade, no entanto, é a inversão da lógica com que o neoliberalismo vem operando nesse processo: a atribuição de uma marca não propriamente a um corpo, mas a toda uma fração social, para que se diga a qualquer corpo dessa fração que é normal ou anormal, pelo fato de pertencer a essa fração. Ou seja, o critério de entrada é não apenas o corpo, mas o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissoluvelmente ligado.

Assim, a análise das formas com que a Modernidade atribui sentido à diversidade oferece alternativas que vão da pura e simples negação *abstrata* dos anormais, que tem como resultado as práticas de exclusão radicais, passando por alternativas como o recurso à proteção lingüística dada por meio de algumas figuras de retórica: "portadores de deficiência"; ou pela naturalização da relação normal-anormal, o que leva a pensar a norma em termos naturais e colocá-la ao entendimento e administração dos especialistas. O autor propõe-se a correr o risco de submeter essas questões a uma hipercrítica, contribuindo com reflexões sobre o caráter ambíguo que as políticas de inclusão podem assumir, em especial ao decidir se os anormais podem ou devem se misturar com os normais nas escolas. Ao desnaturalizar essas questões ele nos mostra o quanto são contingentes, justamente porque advêm de relações que são construídas social e discursivamente. As dificuldades enfrentadas não são de uma suposta natureza das coisas – de alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo, mas da forma como um arranjo é inventado para colocar em ação a norma, por meio de um crescente e persistente movimento de, ao separar o normal e o anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse sentido, o autor exemplifica com o conceito do nível cognitivo, como operador do movimento que marca aquela distinção, sendo, portanto, uma invenção e não um dado natural. Vários mecanismos foram colocados em funcionamento na escola moderna, no currículo e na organização didática, com a finalidade de fixar quem somos nós e quem são os outros.

Burro ou inteligente? É a marca da diferença construída através do nível cognitivo. Pertencer ao clubinho – a marca sobre um corpo e sua vinculação a um grupo social: letrados ou iletrados. O que estaria mobilizando a escolha de Zezinho? Seria o prêmio aquilo que mobiliza seus sonhos?

Esse mecanismo, movido pela nova lógica do mercado, torna a atribuição de uma marca construída a partir de critérios econômicos (capacidade de consumir) e avaliada pelo poder financeiro – competência para fazer as melhores escolhas. Ele retrata o crescente poder das estratégias de dominação pela ampliação do conceito e do uso da norma.

Jobim e Souza (2000, p.92), ao se interrogar com profundidade sobre quem somos nós nas relações com nossas crianças, sugere que encaremos as pequenas e grandes tragédias que fazem parte do nosso cotidiano, como parte de um mesmo problema maior: "não sabemos mais cultivar o amor, cessamos de amar nossos filhos". Denuncia um novo tipo de barbárie que rege nossas relações hoje e nossa falta de consciência e coragem para suplantá-la. Crianças e adultos encontram-se em caminhos sem rumo. A criança, num barco à deriva – lanterna dos afogados –, e nós, marchando em linha reta; anônimos e autômatos. O infanticídio tolerado de nossos dias, segundo a autora, precisa ser nomeado, uma vez que seus efeitos concretizam-se por meio da devastação da cultura do consumo na vida cotidiana. Cita Pier Paolo Pasolini para analisar a dimensão da tragédia contemporânea ao afirmar que nenhum centralismo fascista conseguiu fazer o que fez o centralismo da sociedade de consumo. Ele é total e incondicional: os verdadeiros modelos culturais são renegados e substituídos pela padronização absoluta do desejo, tendo por consequência subjetividades que se expressam como "kits de perfis-padrão que obedecem à órbita do mercado". Esse fenômeno cultural padronizador é denominado por Pasolini como "o novo hedonismo das massas", resultado de um modelo de padronização desejado pelo capitalismo tardio, o qual torna inconcebível outra ideologia que não a do consumo.

Ao partir dessa análise, a autora volta a indagar-se sobre o porquê da infelicidade dos nossos filhos, da sua violência, uma vez que tudo é feito para que a felicidade prometida pelo consumo seja alcançada. Conclui que aceitamos integralmente e visceralmente a cultura do consumo, avaliando a vida por meio dos objetos que circulam entre nós. Nossas referências éticas e morais não são mais constituídas a partir de nossos semelhantes, das verdadeiras experiências: nossa experiência interior encontra-se esvaziada de sentido próprio, uma felicidade deserta e sem cultura tomou conta de nós. O supérfluo, a veneração, sacralização e descarte dos objetos transforma o âmago das relações entre as pessoas, expondo seu profundo estado de miséria. A pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade, uma nova forma de barbárie a ser reconhecida e denunciada.

"Zezinho, sua mãe e sua bicicleta novinha" não seria uma parte dessa denúncia? Esta é a única promessa de felicidade que temos a oferecer aos nossos alunos, aos nossos filhos? O afastamento entre a criança e o adulto (a mãe ou a professora) é patente no texto, e expõe a relação assimétrica em que prevalece uma comunicação por meio de um único canal: ordem, castigo e prêmio. Nessa relação, o valor das experiências e trocas possíveis entre adultos e criança é substituído pelo objeto de consumo e por seu caráter descartável: a bicicleta novinha.

Mas, e o clubinho? Quais seus sentidos? Que vozes sociais falam aí? Uma forma de organização natural dos grupos infantis? Ou a forma como a diferença e seus sentidos marcam as experiências infantis em face dos efeitos de dominação da cultura letrada? O clubinho seria uma forma de representação da homogeneização da cultura letrada e sua diferenciação em relação aos iletrados? Seria a ilusão de viver sem fronteiras – o clubinho se desmancha quando Zezinho aprende a ler –, uma formação supostamente igualitária dada pela apropriação da cultura letrada? Mas a ilusão do apagamento das fronteiras é temporária. O clubinho volta para mostrar seu poder e Zezinho torna-se o seu dono. O que os iguala, na verdade, é pertencer ao clube, tornar-se seu símbolo, deixar-se colonizar por seu poder de dominação? Seria o único modelo possível de felicidade – o prêmio a ser

alcançado? Nesse ponto em que todos se igualam, a diferença pode ser considerada um delito. Da reta doutrina à ética do consumo! O que temos feito de nós mesmos? O que temos levado a escola a fazer de nossos filhos?

O clubinho, ou as diferentes formas de confinamento entre os jovens e adultos retratam que, tanto na favela quanto no condomínio, esses mundos só se encontram na recusa ou no confronto, sem possibilidade de mediação solidária. O menino da favela luta para não carregar o símbolo individual da pobreza – é ensinado a negar sua cultura, a sentir vergonha de sua própria ignorância; o novo modelo não prevê analfabetismo ou rusticidade. Zezinho, ao compreender as regras do jogo das letras, mente. Já o jovem de classe média, adequado ao modelo televisivo, é grosseiro e infeliz. Pobres ou burgueses, afirma Jobim e Souza, cessamos de amar nossos filhos.

São tantos os conflitos de Zezinho, desde a dor – física, inclusive, pois a maioria das crianças remete-se a castigo e surra –, a marca da diferença registrada sobre o nível cognitivo, extensiva a seu grupo social, seu conflito em pertencer ou não ao clubinho; sua ambivalência entre querer brincar, ao mesmo tempo, e apesar de tanta "piza, castigo e surra", ter vontade de ir para a escola. Brigas, violências entre adultos e crianças, entre crianças. Nenhuma palavra de consolo, nenhum gesto de amor! As crianças, por meio de seu herói, falam de um tempo e de um espaço de violência, desamparo e desafio.

O afastamento entre adulto e criança no mundo contemporâneo assume diferentes versões, particularmente na escola, onde, a partir do sentimento moderno da infância, da necessidade de uma formação instrumentalizada para o mundo do trabalho, da maior especialização dos conhecimentos, as formas de confinamento vão da escola aos diferentes tipos de confinamento espacial: infovias, ciber-espacos, etc. As identificações da nova era são de ordem virtual. Os filhos não se reconhecem mais enquanto continuidade histórica dos pais: estranhos sob o mesmo teto. Os alunos não se reconhecem na língua única que é falada na escola, por meio da qual

se procede à escrita única do mundo. Violentos, voltam-se contra ela, recusam-na sob diferentes formas.

Os alunos problemáticos das séries iniciais tornam-se os rebeldes e indisciplinados das séries avançadas. Patologias, distúrbios ou formas de resistência? Feridas nômades? Não se trata de casos isolados, de exceções, mas de um permanente estado de incomunicabilidade entre adultos e crianças na escola, sem medição solidária possível. Trata-se de um abismo entre gerações no contexto da escola, que torna falaciosa sua promessa de felicidade: Zezinho aprendeu a ler e foi feliz para sempre(?). Essa felicidade não tem estado ao nosso alcance.

1.6.3 A Criança, Nosso Outro: o Conceito de Alteridade na Estética Bakhtiniana

No mundo do acontecimento da vida, de acordo com o pensamento bakhtiniano, a criança retrata uma das mais autênticas das nossas condições de humanos: a de seres inacabados, e assim, nossa necessidade estética absoluta do outro, que nos dá acabamento. Nesse contexto em que adultos e crianças dão-se as costas, que opções restam às vidas de nossos filhos?

Como adultos, vemos a criança apenas como um projeto do ser humano de amanhã. Nosso olhar não se volta para ela. Voltados à frente, à linha reta da vida, damos-lhes as costas. As relações escolares padecem de uma absoluta devastação da alteridade.

E, se num contexto institucional de normalização da vida, de rotinização absoluta dos acontecimentos, onde a repetição do mesmo obscurece em nós a possibilidade de enxergarmos o singular, que possibilidades restam às crianças para calcular seus horizontes, senão as que convêm para que o futuro tenha um acabamento pré-dado, com uma determinação fechada e autoritariamente imposta?

Jobim e Souza afirma que o abismo entre gerações retrata a nossa solidão e a facilidade com que descartamos o outro de dentro de nós.

Na escola, a experiência da infância e a singularidade humana são descartadas em favor da constante produção do mesmo, afinal, ser normal é ser igual. Mas é também um processo de permanente fabricação do outro. Seria esta, então, a condição de um projeto que prevê a educação na diferença?

Segundo Placer (2001), no interior de um sistema social em que o fetichismo inicial da mercadoria tem sido compensado, redobrado e transbordado pelo fetichismo das identidades e das diferenças, a pretensão tão nossa e tão ocidental de encarnar o Humano, demarcando seus limites de forma universal e definitiva, só é possível mediante uma plural e sistemática depredação e recusa do "Outro", na permanente exterminação de qualquer sinal de singularidade ou de qualquer vestígio de alteridade no ser-outro do outro. O autor aproxima o Ocidente, por um lado, à curiosa vertigem de Babel: o projeto da torre era uma expedição às alturas que pecava pela excessiva unanimidade. E também, por outro lado, em vista de possíveis seqüelas, o temor, o sofrimento e a impotência, pela exposição ao contágio da mulher retratada por Saramago (em *Ensaio sobre Cegueira*, 1995), única vidente em um mundo de uma cegueira inexplicavelmente espalhada, que teme perder a visão, não pela exposição ao contágio, mas pela certeza de que se tornaria cega a cada dia por não ter quem a visse.

Nós, os humanos, diferentemente dos demais animais, não podemos crescer, viver e envelhecer sem nos instituímos um tempo, fragmentar, pautar e contabilizar seu devir e seu passar; não sabemos viver sem nomear, seqüenciar, ordenar o sentido do que passa e do que existe; não podemos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos diferencia e o que nos iguala. "E, assim, nós, dependentes do tempo e da identidade, nos aproximamos, cobiçamos, tutelamos e dilapidamos – quase sempre ao mesmo tempo – nossa memória, nossas esperanças e nossa história; dependentes da identidade e do tempo, nós inevitavelmente fazemos contas e espalhamos contos sobre aquele que conta, sobre o que somos, o que nos precedeu e o que nos espera" (PLACER, 2001, p.82).

Assim, no projeto da escola moderna, é compatível educar na diferença, desde que não se rompa o princípio de identificação/diferenciação, segundo o qual corre paralelamente a extrapolação enlouquecida do Mesmo, e a reprodução diferencial e perpétua produção do Outro.

E não seria esta a lição que os narradores querem nos mostrar por meio da história de Zezinho? As narrativas das crianças mostram saberes que resultam de experiências vividas e retratam a forma exemplar com que a diferença adquire sentido nos discursos escolares.

1.7 A DIFERENÇA SEMPRE GANHA UM NOME. ELE PODE TORNAR-SE A ORIGEM SIMBÓLICA DA VIOLÊNCIA

Em uma atividade realizada com as crianças em face do conto *Patinho Feio*, havia apenas uma frase referindo-se a tiros (dizia que os patos ouviram tiros). Nas demais partes do conto discutia-se sobre o fato de o Patinho Feio não ser aceito por outros animais e pessoas porque era diferente. No entanto, na turma CBI-B, a maior parte dos alunos desenhou os patos sendo atingidos por tiros, homens com armas na mão, etc. (nos desenhos, retratam cenas referentes à violência de seu cotidiano), mostrando formas de subjetivação associadas com a violência. Na conversa com as crianças desta turma, estas expõem atos de violência ligados às suas vidas.

Na outra turma, CBI-A, houve um grande número de produções em que o patinho feio era o único pato desenhado (estando, na interpretação das crianças, sozinho), ou que se encontrava afastado de outros patos, ou, ainda, desenhos de ovos no ninho, sendo que o do personagem principal encontrava-se diferente e afastado dos demais. A partir desse conto as crianças trazem a questão social da exclusão daquele que é diferente. Elas convivem com crianças consideradas diferentes pela escola e a exclusão faz parte de seus próprios atos. Negam-se a fazer atividades com um aluno que apresenta uma síndrome, e também com uma menina

que apresenta dificuldades para aprender a ler e para expressar-se oralmente. Esta questão da diferença surge nos desenhos e na discussão sobre o conto, em que os próprios alunos pontuam sobre o fato de o patinho feio ser na realidade diferente e, por isso, agredido pelos outros animais. Retratam a intolerância para com as diferenças como parte de suas próprias experiências escolares.

Após o conto *Cachinhos Dourados*, as estagiárias perguntam o que os alunos fariam se estivessem no lugar do protagonista. Um menino é o primeiro a responder dizendo que *"daria porrada neles"*. Outro menino fala que *"pegaria uma faca e daria uma facada na barriga dele"*. Uma menina concorda dizendo que faria o mesmo. Outra menina diz que *"ficaria ajudando a família de ursos e brincando com o ursinho"*.

A violência praticada contra a criança mostra, em seu reverso, seus efeitos produtivos nas relações escolares. A diferença, ao ser institucionalmente nomeada, é inserida em uma rede de valores, em um universo axiológico que dá sentido às ações, às formas de relacionamento, e ao processo de aproximação e distanciamento, de inclusão e exclusão. As crianças, ao serem diferenciadas pelos padrões normativos da escola, são conseqüentemente nomeadas (de "burrinha" a deficiente mental é um trajeto complexo, porém rápido) e colocadas aos cuidados dos especialistas, que tratam de inseri-las e fixá-las em uma rede de sentidos e de valores (as classificações e nomeações para os desvios) para então lhes proceder à inclusão.

Sem refletir sobre o papel constitutivo dos seus discursos sobre os sujeitos – o sujeito soberano reina nos discursos da educação –, as instituições de ensino isentam-se por completo da "constituição dos mesmos". E assim começam a se configurar, e a se fixar, os sentidos por meio dos quais a escola ensina a escrita única do mundo.

Qual será o destino de B., "burrinha", ao longo das primeiras séries do ensino fundamental?

Neste momento, parece fazer sentido recolocar essa questão ao lado de outras que nos incitaram à produção deste texto: Quem somos nós e quem são os outros? E, como é possível educar na diferença?

Continuaremos com nossa indagação nos próximos capítulos, aprofundando a questão das identidades escolares e, portanto, a questão da diferença: acaso, natureza ou guerra discursiva?

Por ora, e por fim, esperamos ter delineado nosso primeiro desafio: aceitar a criança em sua condição de incompletude, fora das remissões sedentárias do sentido – do pré-dado. Dar à experiência da infância um "lugar central" para nossas reflexões é abrir a possibilidade para que a singularidade seja um possível. É tomá-la enquanto memórias do futuro, assegurando-a do seu estatuto de porvir. E é, também, enfrentar a incerteza do inimaginável.

Mas, e para nós, o que isso pode representar? Talvez a possibilidade de enfrentar o desassossego que perturba o refúgio de nossa maioridade. Pode nos remeter à possibilidade de voltarmos a sonhar outros sonhos, outras formas de felicidade que não apenas aquela que nos é imposta pelos objetos de consumo. Nas nossas relações com nossas crianças, isso implica repor o outro em sua alteridade sem tomá-lo como aquilo que o é para si. Repor nossas relações de alteridade, sem medo dos olhos dos outros, e do que possam nos revelar, nesse caso, pela imagem da infância, nossa condição de humanos, nosso inacabamento, nossa insolubilidade. Implica resgatar o diálogo, e também o amor que só a experiência do cotidiano com nossas crianças, nossos alunos, enfim, com nossos filhos pode nos oferecer.

Filhos nossos, de uma "sociedade" e de um "tempo" atravessados pela mais absoluta miséria de sentimento e de solidariedade, e de fechamento ao outro, ao porvir, a qualquer possibilidade de ser outro do outro.

Significa também abrir a possibilidade de pensar que a escrita do mundo pelo alfabeto dos sentidos não é única; os textos do mundo, do outro e de si devem abrir-se ao porvir, às múltiplas possibilidades de leitura, aos modos singulares de subjetividade.

Assim, a criança pode nos dizer muito mais do que aquilo que interpretamos/ traduzimos de suas palavras, por meio das remissões teóricas e sedentárias. Ela pode nos deixar suas marcas de alteridade com sua língua preñhe de sentidos, de sonhos e de imaginação, que estranha e é estrangeira à nossa soberania.

Ao discutir as relações entre adultos e crianças após o conto *O ratinho e o Leão*, a estagiária pergunta em que ele poderia nos ajudar a refletir sobre nossas vidas. Um menino responde que a história mostrava que a gente sempre tinha que ajudar o outro se ele estivesse precisando. Todos concordam. (registro do CBI-A).

No CBI-B eles concluem: *"A gente tem que ser amigo"*.

Um dos meninos escreve um diálogo: *"Deche u ti ajuda/ vssocê nuito pequeno/ tabom"* (Deixa eu te ajudar/ você é muito pequeno/ Ta bom!).

As interpretações teóricas que damos à linguagem infantil podem, convenientemente, não extrapolar um sentido abstrato de "linguagem concreta", impossibilitando, assim, que nos sensibilizemos aos efeitos do que ela pode tentar nos mostrar. Talvez, um possível do impossível.

Criança: *Dois sol.*

Estagiária: *E por que você desenhou dois?*

Criança: *Para ficar mais claro!*

Estagiária: *E por que precisa ficar mais claro?*

Criança: *Se não todo mundo vai ficar cego.*

Estagiária: *Cego?*

2 IDENTIDADES SITIADAS, ALTERIDADES EM RUÍNAS

2.1 IDENTIDADES E DISCURSO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM CONVITE AO DIÁLOGO

O trabalho desenvolvido com a 4.^a série não constituiu uma oficina propriamente dita, tal como ocorreu com o Ciclo Básico Inicial e com a 5.^a série, mas surgiu de uma insistente demanda, por parte da professora, de que a auxiliássemos a compreender algumas crianças. Ela evidencia sua preocupação em relação aos alunos que se mostram desinteressados pelo processo de ensino-aprendizagem, bem como por alguns alunos de modo particular, especialmente um deles, que desenha o ser humano em forma de palitos e se mostra bastante inibido em sala de aula, com dois alunos que ainda não estão alfabetizados, e com uma menina considerada desobediente. Após alguns encontros com esta professora delineou-se a proposta de um trabalho em conjunto dirigido à questão das identidades presentes no contexto escolar. Na verdade, se tivéssemos que denominar a oficina por aquilo que se propunha a ser sua atividade principal, ela seria chamada "oficina de diálogo". Contudo, considerando a necessidade trazida pela professora: explicar, de alguma forma, o comportamento daqueles alunos que ela parecia entender como possível desvio, denominá-lo ou classificá-lo, decidiu-se promover um trabalho voltado para o debate sobre as identidades que circulam no contexto escolar, no qual estão envolvidos professores e alunos.

A discussão histórica do conceito de identidade e subjetividade realizada na primeira parte deste trabalho nos leva a afirmar que identidade e discurso não podem ser analisados isoladamente, pois os processos de significação são constitutivos da realidade social, ou da forma como interpretamos o mundo e a nós mesmos. Os processos identificatórios ocorrem nas práticas discursivas, por meio das quais as pessoas vinculam-se aos discursos. Assim, concebemos as

identidades como produção, que está sempre em processo, constituídas dentro dos discursos, constantemente re-posicionadas, complexas e diferenciadas.

Segundo Miranda (2000), as identidades se constituem pelos modos de subjetivação do sujeito, os quais são produzidos e modelados pela rede de interação social. Os modos de produção da subjetividade, no entanto, dependem da cultura em que a criança está inserida, das problemáticas sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, da relação com a família e com as instituições, incluindo aí a escola. Dependem dos ideais e expectativas que o adulto tem em relação a elas (por esse motivo, a importância de o professor compreender este processo para refletir sobre as representações acerca dos alunos e sobre as relações em sala de aula). Como afirmam Pereira & Jobim e Souza (1998, p.28),

...a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

As identidades são formadas e transformadas em relação aos modos como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais, o que as torna múltiplas e complexas; não se tem uma única identidade, mas sim várias identidades, dependendo do contexto e das relações nele existentes (HALL, 2000). Trata-se de um processo situado cultural, institucional e historicamente.

No entanto, se de acordo com o funcionamento discursivo sabemos que não somos livres para dizermos qualquer coisa, onde e quando queremos, tampouco escolhemos nossas identidades, pois essas não são propriedades dos indivíduos, mas efeitos do modo como o poder é distribuído na sociedade. Como argumenta Foucault, as identidades são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas, evidenciando o modo como o poder disciplinar tem se instalado nas instituições, levando a práticas discursivas em que os indivíduos passam a exercer poder sobre si próprios, especialmente a partir de identidades particulares construídas

por meio de discursos de especialistas, criando verdadeiros regimes de verdade refletidos nas práticas discursivas em que os indivíduos estão inscritos.

Como afirma Veiga-Neto (2001, p.109), a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, profunda e duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade, o que faz com que se articule tão bem a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (tecnologias do eu), funcionando como uma "máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital". Nesse contexto social e discursivo, a complexidade da ação discursiva sobre a vida humana, que posiciona as pessoas de forma diferente no discurso, não é considerada. As identidades sociais são naturalizadas, as diferenças tomadas como características inerentes às pessoas, independentes das práticas discursivas em que se inscrevem.

Entretanto, políticas de identidade para os chamados grupos marginalizados – no caso da escola, políticas de inclusão – procuram estabelecer a partilha entre o normal e o anormal. Evidencia-se, assim, o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação, gerando o caráter ontológico do anormal, a partir da naturalização da relação normal-anormal. A naturalização da norma é conseqüentemente colocada sob a administração de especialistas, reduzindo-a a uma questão técnica.

A lógica da divisão normal-anormal não é diferente da lógica que divide os estudantes por níveis, aptidões, gêneros, idades, classes sociais, que coloca em ação a norma como movimento de separação entre normal e anormal, e que no fundo produz, pela própria forma com que é organizado o currículo na escola moderna, o efeito de fixar os territórios do "nós" e o dos "outros".

Ao considerar a importância da escola na vida da criança, especialmente pelo papel que as práticas discursivas deste contexto desempenham sobre suas identidades e a dos outros, entendemos ser relevante desconstruir o caráter natural destes discursos especialmente no que diz respeito à díade normalidade-anormalidade, evidenciando-a como uma construção discursiva da Modernidade. A complexidade da

experiência cotidiana requer permanente problematização face à crescente pluralidade de estilos de comportamentos e práticas sociais que alimentam a cultura emergente na imbricada rede de relações socioideológicas e intersubjetivas características das relações entre adulto e criança na escola. A palavra revela o modo como os valores explicitam-se e se confrontam nesse contexto. Portanto, ela é a manifestação do papel mediador da linguagem nos movimentos da história, da cultura e do lugar que o sujeito ocupa nesta intermediação. Ela é também o caminho para se engendrar as mudanças necessárias para ressignificar e transformar permanentemente a experiência humana no fluxo da história. Quanto mais aumenta a complexidade da experiência contemporânea subjetiva no espaço escolar, o lugar social e discursivo, político e ideológico ocupado pela criança é parte de um movimento de construção e de degradação dos sentidos a ela atribuídos nos diferentes campos das experiências de uma dada sociedade.

E é sobre as formas de subjetivação existentes na escola, sobre os processos de identificação em face dos discursos hegemônicos e homogeneizadores dominantes nesse contexto que se pretende abrir um espaço de reflexão a partir do trabalho desenvolvido na 4.^a série B (uma reflexão que envolve alunos, professora e estagiária), pois é nessa série que a necessidade de uma ontologia do anormal torna-se muito mais evidente.

O objetivo da atividade realizada na 4.^a série foi desenvolver um trabalho junto à professora e aos alunos a fim de levá-los a refletir sobre os modos de subjetivação presentes no contexto escolar e os laços sociais decorrentes.

A partir disso a estagiária criou diferentes situações que possibilitassem o diálogo,⁸ para que a professora e os alunos refletissem e discutissem sobre as

⁸Entendemos por diálogo não a possibilidade do sucesso da comunicação, mas a possibilidade de dar visibilidade às contradições e aos confrontos próprios do funcionamento discursivo.

relações existentes na sala de aula e na instituição escolar, flexibilizando ou pluralizando sentidos às posições de sujeito em que se situam.

Com base neste diálogo procuramos delinear algumas das configurações da experiência com o saber que compõem o mal-estar da escola contemporânea em relação às práticas socioculturais com o conhecimento (de si, do outro e do mundo).

O trabalho desenvolveu-se por meio de atividades diversas envolvendo desenhos e pinturas, dramatizações, criações literárias, debates e trabalhos de grupo. A professora esteve presente no decorrer das atividades e, paralelamente, foram programados encontros a fim de discutir com ela os resultados. Todas as atividades desenvolvidas com alunos e com a professora partiam do pressuposto de que as interlocuções orais entre as crianças e entre adultos e crianças são influenciadas pelo contexto de sua produção.

Fazer aflorar discursos que retratem as situações e os conflitos de sala de aula, e participar da interlocução reveladora de vários sentidos que emergem dos diálogos delineadores de aspectos presentes na experiência cotidiana acerca da relação criança-escola-conhecimento (de si e do mundo) constituem nossa diretriz metodológica. Proceder a interpretações possíveis das diferentes linguagens que surgem em sala de aula, pluralizar os sentidos atribuídos aos sujeitos em sua relação com o conhecimento, sentidos cristalizados pelas diferentes interpretações dadas aos comportamentos pelo efeito homogeneizador do discurso pedagógico, são nosso principal desafio.

Em consequência, delineamos nossa análise no sentido de dar visibilidade à heterogeneidade, às contradições e ambivalências presentes na "experiência que os sujeitos têm de si" ao participarem da complexidade discursiva no espaço escolar.

Sendo assim, segue-se um breve relato do processo de trabalho desenvolvido com a 4.^a série a partir dos dados de observação e dos relatórios de campo das estagiárias, textos e desenhos dos alunos. Esses dados encontram-se registrados no Relatório de Estágio. Em seguida, reunimos fragmentos de discursos a partir das atividades desenvolvidas ao longo da oficina, a fim de fazer circular

diferentes vozes presentes no cotidiano escolar que permitam discutir alguns paradoxos da experiência escolar hoje.

2.2 ENREDOS DA PRÁTICA

A 4.^a série B é uma turma formada por 37 alunos, com faixa etária entre 10 e 12 anos de idade. Está inserida num contexto em que pouco se acredita nas suas potencialidades, na sua capacidade de criação e de organização. O discurso que circula no colégio é que esses alunos são "alunos difíceis", que apresentam pouco interesse na escola e comportamentos inadequados por terem uma família desestruturada e viverem num ambiente violento, precisando, portanto, ser constantemente controlados. Não se trata, contudo, de um discurso que se origine no interior da escola por parte de seus integrantes, pois é o que socialmente se diz sobre as crianças de favela, e grande parte da clientela desse colégio é da Vila das Torres, um bairro bastante pobre de Curitiba.

A professora refere-se à turma dizendo que seus alunos *"têm um potencial bastante alto, mas que não é aproveitado por eles. A gente procura aproveitar o máximo, mas eles não aceitam, porque a maioria é daí da favela"*.

Os alunos, por sua vez, durante as atividades realizadas referindo-se à professora, apesar de a qualificarem como "chata" e "brava", expressam-se sobre a importância de sua relação com ela em sua experiência escolar e sobre a atenção dedicada a eles.

O primeiro contato com esta turma ocorreu em março de 2001, quando uma das estagiárias realizou uma observação em sala de aula. A turma encontrava-se com uma professora substituta. O ambiente era conturbado, segundo a estagiária, que relata "a sensação de existência de uma batalha entre a professora e os alunos: a primeira, que, constantemente, parava de dar a aula para pedir silêncio, o que a levava a fazer ameaças como tentativa de ficar à frente deste combate, e os últimos, que pareciam não se importar com o pedido da professora".

Algumas das cenas do registro de observação foram:

Enquanto copiam os alunos ficam em silêncio, mas basta um aluno falar que começam conversas paralelas. A professora chama a atenção. Quando terminam de copiar, também começam a conversar. A professora imediatamente chama a atenção e vai ao quadro passar o restante da poesia. Enquanto a professora fala na frente, dois alunos conversam. N. vai até eles e fala, alterando a voz: "Daqui a pouco os dois vão voar daqui". Cada fila deve fazer a leitura de uma estrofe. Os alunos não lêem juntos. A professora se volta para a turma e fala: "Parece que eu estou na segunda série".

A estagiária registra cenas entre os alunos que considera "um confronto entre os próprios alunos, que entregavam os colegas à professora quando estes cometiam alguma falha e agrediam-se verbal e fisicamente".

Enquanto a professora fala, entra um aluno atrasado na sala. As crianças tiram sarro dele. Para aquele aluno que chegou atrasado [a professora] pergunta se ele é novo na escola. A colega sentada na frente do menino responde por ele e fala que ele não faz nada, só brinca. O menino ri. Depois, esta colega chama a professora umas duas vezes para mostrar o que o menino fez e o que não fez das atividades propostas na aula. Um aluno vomita, a professora sai da sala com ele. Na ausência dela, vários alunos levantam-se e conversam com tom alto de voz. Tive que intervir quando um aluno começou a dar socos no outro.

Os registros da estagiária evidenciam o desejo do adulto – nesse caso, também aluna universitária – de explicitar cenas que retratem atitudes de autoridade do professor. No entanto, acaba sendo levada a assumir atitude semelhante de controle quando a professora sai da sala de aula.

Uma semana depois a estagiária retorna à sala para fazer a observação da turma com a professora titular. Novamente seus registros referem-se a "um ambiente conturbado", mas sem confronto entre a professora e os alunos para a obtenção de silêncio e colaboração, pois "a turma se mostrava bem mais silenciosa. O controle exercido por parte da professora inibia tentativas de autonomia por parte do aluno".

Quando a professora vê que há alunos adiantando a tarefa enquanto ela explica, manda apagar tudo e passa de carteira em carteira conferindo. Para um aluno, diz: "Presta atenção, para não fazer aquela porcaria que o senhor fez".

A estagiária evidencia mais uma vez, em seus registros, a atitude autoritária da professora para com os alunos, na tentativa de manter o controle e a disciplina da turma, impedindo as manifestações por parte deles. Em sua ausência, os alunos mostravam-se sem organização.

Ao final da última observação da fase de levantamento de dados, a professora apontou dois alunos em sua sala que ainda não estavam alfabetizados, dos quais dizia ter muita pena. No entanto, sua maior preocupação era com um outro menino (L.), que, segundo ela, era "um bom aluno". Mostrou seu caderno, dizendo que lhe chamou a atenção o fato de ele desenhar pessoas como se os corpos fossem "palitos". Acreditava que este apresentava uma baixa auto-estima e inibição.

Ainda na fase de levantamento de dados a estagiária realizou uma atividade com os alunos em que se solicitou que, por meio de desenhos, representassem as relações em sala de aula. A maioria desenhou a fachada do colégio e, quando desenharam a sala de aula, representaram-na somente com as carteiras. Durante a discussão da atividade os alunos concluem que "a sala de aula não é sentida como agradável por eles e que não valorizam as relações horizontais (com o colega)".

Diante dos fatos observados nesta sala durante a fase de levantamento de dados acerca das relações entre os alunos e entre eles e a professora, e especialmente diante do pedido da professora, embora ela tenha apresentado queixas de apenas alguns alunos, a estagiária propôs conversar com toda a turma, juntamente com a professora, quinzenalmente, por um período de uma hora.

Nos primeiros encontros a estagiária procurou levar os alunos a refletir sobre o modo como se identificavam nos discursos de identidade que circulam na escola e em sala de aula. Na apresentação inicial, pediu para cada um dizer seu nome e a forma como se definia perante a escola. Em outras atividades envolvendo desenhos e/ou escrita, os alunos se posicionavam em relação à forma como se viam e como consideravam que os outros os viam. Através da produção de um texto, escreveram por que se consideravam assim. Na sequência solicitou-se que

desenhassem eles mesmos no contexto escolar, retratando este contexto no passado, no presente e como achavam que seria o futuro.

Atividades em grupo direcionaram-se para a análise das relações dentro da sala de aula, e sua discussão levou-os a refletir sobre os estereótipos criados em relação aos alunos.

No final do primeiro semestre, realizou-se uma avaliação do trabalho. Diante dessa avaliação, constatou-se o interesse dos alunos pela possibilidade de estar falando sobre si mesmos e sobre a escola. Desta forma, depois das férias, continuou-se o trabalho, criando um espaço para que os alunos expusessem suas opiniões sobre o contexto escolar.

No primeiro encontro do segundo semestre a atividade proposta foi uma dramatização, tendo como tema "A Escola na Minha Vida". Os alunos organizaram suas apresentações em grupos, sem a necessidade da estagiária ou da professora, que mostrou-se surpresa diante da organização dos alunos durante as atividades. Após a apresentação, todos quiseram improvisar novas dramatizações.

No encontro seguinte foi proposta uma atividade em que os alunos deveriam escrever sobre suas queixas ou problemas enfrentados na escola e depositá-los na caixa que estava circulando pela sala. Quando aberta a caixa, leu-se cada bilhete, sem identificar o seu autor, e discutiu-se sobre ele. A maioria das queixas dos alunos referiu-se a brigas entre eles. Também houve reclamações quanto à forma empregada pela professora para obter silêncio da turma, batendo sobre a mesa com uma régua de madeira. Essa atividade estendeu-se por dois encontros, possibilitando que os alunos falassem sobre suas queixas e, também, refletissem sobre algumas saídas para transformar aquilo que os incomodava.

Antes de finalizar a oficina propôs-se uma atividade que levou os alunos a refletir sobre os subgrupos formados na sala de aula. De início, a estagiária pediu que falassem quais eram os tipos de alunos encontrados numa sala de aula. Com os alunos divididos em grupos, cada grupo recebeu um "tipo de aluno" que teria que representar. Em seguida, cada subgrupo deveria apresentar uma mensagem para

um outro subgrupo ou para toda a turma. Essa mensagem poderia ser lida, falada, dramatizada, cantada, enfim, seria apresentada a partir da criatividade dos alunos.

As mensagens apresentadas revelavam os estereótipos que eles tinham acerca dos diferentes tipos de alunos. Mais uma vez, discutiu-se acerca desses estereótipos.

Já como uma preparação para a finalização do trabalho, pediu-se que os alunos, em grupos, pensassem sobre os seus direitos e deveres, bem como sobre os direitos e deveres dos professores, listando-os.

No último trabalho, refletiram sobre as suas potencialidades e relacionaram o que sabiam fazer muito bem; o que sabiam que fariam bem se tentassem; e o que gostariam de aprender a fazer muito bem. Para finalizar, cada aluno dirigia-se à frente da sala para olhar-se dentro de uma caixa no fundo da qual havia um espelho. Os alunos avaliaram todo o processo, considerando-o importante, por fazê-los pensar sobre seus posicionamentos no discurso escolar.

Durante a maioria dessas reuniões a professora manteve-se em sala de aula, mas sua preocupação era principalmente a de obter silêncio e a colaboração da turma. Para isto, utilizava sua régua de madeira, com a qual batia sobre a mesa ou fazia ameaças, dizendo que se a turma não colaborasse não teria a atividade da estagiária. Entretanto, ao longo do trabalho a professora também passou a refletir sobre os conteúdos trazidos pelos alunos, questionando esta sua atitude. Para discutir sobre esses questionamentos, a estagiária reuniu-se individualmente com ela.

No trabalho realizado com a 4.^a série B não se discutiram conteúdos vindos apenas dos alunos, ao contrário, criaram-se situações de diálogos em que as interlocuções se davam em várias direções: aluno-aluno, professora-aluno, aluno-estagiária, professora-estagiária. Essas situações buscavam explicitar conflitos e confrontar os sentidos construídos sobre as identidades, as quais identificam como próprias ou alheias, e sobre a escola.

Por meio das avaliações dos alunos, da professora e da estagiária foi possível constatar que os objetivos do trabalho realizado com a quarta série foram alcançados.

Discutiram sobre identidades presentes no contexto escolar, sobre as relações existentes na sala de aula, suas ações e suas posições. Exercitaram também a busca de condições para propiciar transformações em suas relações cotidianas.

Ao final do trabalho a estagiária não se sentiu satisfeita em relação ao objetivo de levar a professora a se envolver ativamente com o trabalho, mas considerou positivo o fato de esta ter refletido sobre seu posicionamento face às relações existentes em sua sala. Em várias situações a professora questionou as falas dos alunos, algumas delas decorrentes de sua própria atitude em sala de aula, particularmente de sua forma de chamar a atenção (batendo a régua sobre a mesa). Na última reunião com a estagiária citou a importância de desenvolver um diálogo com as crianças para compreendê-las melhor, disse que iria procurar conversar mais com os alunos considerados desinteressados para saber a razão da falta de interesse pelas atividades em sala de aula. Além disso, afirmou ter conhecido muito dos pensamentos e sentimentos de seus alunos.

A partir do trabalho da oficina, foi possível aprender as formas particulares de significar o mundo por parte das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de serem ouvidas. Pode-se, também, promover uma reflexão para a transformação do estado de assujeitamento que a escola pratica, permitindo que se busque a expressão da multiplicidade e da heterogeneidade, tanto na linguagem quanto na subjetividade, com vistas à singularidade.

2.3 IDENTIDADE – RESSONÂNCIAS DA VOZ QUE CONVOCA A INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

O relato que fizemos do trabalho desenvolvido com a 4.^a série não tem a pretensão de esgotar a complexidade com que a experiência se deu, o que consideramos impossível, mas visa informar sobre o modo como o material discursivo foi produzido e coletado.

Nossa análise, por sua vez, não visa à interpretação sobre o processo de grupo, não traz indicativos dos resultados obtidos, nem tampouco procura repetições significativas de textos que busquem homogeneização de falas com o objetivo de construir núcleos de significação que possam representar o que os alunos pensam sobre a escola e sobre si mesmos. Não é nossa intenção aprisionar os sentidos, nem a frações numéricas nem a sujeitos e grupos em suas intenções de fala. Não nos concedemos o lugar de dizer pelo outro o que este deseja dizer, ou aquilo que não sabe dizer. Pois, "receber a vida e a palavra por nascimento não é possuir nem a vida nem a palavra. A vida e a palavra são esses dons que nunca se tem". (LARROSA, 2001, p.295).

Desse modo, reunimos fragmentos de discursos dos registros das atividades desenvolvidas, todos registrados no relatório de estágio, e procuramos estabelecer outros modos de interpretação possíveis para o encontro entre crianças e adultos no sentido de diversificar a forma de compreensão da experiência contemporânea da educação escolar.

Contudo, antes de discutirmos os modos identitários nos quais a criança se representa no discurso pedagógico, procedemos a um desvio que nos permite questionar em que contexto identitário se dá a formação do professor hoje. Esse desvio nos leva a formular a seguinte questão: Qual a implicação dos programas de formação de professores para os modos de subjetivação docente? Como o professor vive sua experiência docente, sua vida em si, em sua prática cotidiana de sala de aula?

Quando fui observar a sala da professora E., ela veio me mostrar o caderno do aluno L. devido ao fato de ele desenhar o corpo humano em forma de palitos. Mostrou-se preocupada com este fato, pois acreditava que uma criança da idade dele não poderia mais representar uma pessoa através do desenho deste modo.

A professora coloca que sabe que quando a criança vai diminuindo [a letra], indica que ela está com medo. Diante disso, gostaria de saber o que significa quando aumenta, pois o L. está procedendo desta forma. Expliquei que não se poderia tirar conclusões sobre a criança pela sua letra, sem conhecê-la. Afirma que a sua professora de Psicopedagogia foi quem falou isso e quer saber o que a Psicologia diz quando há o aumento de letras. Mais uma vez afirmo que cada criança é uma e não dá para saber o motivo de ela estar aumentando a letra sem conhecê-la.

Coloco que, pelo trabalho proposto, poderíamos estar entendendo um pouco melhor o que acontece com L. Senti que não ficou satisfeita com isso, insistindo em falar sobre o aumento da letra do aluno. Pergunto, então, como está atuando em sala de aula frente a essa percepção.

[A professora] fala da aluna C., dizendo que estava procurando conteúdo sobre hiperatividade porque queria fazer a sua monografia da pós-graduação baseando-se na menina.

Sobre um outro aluno, ainda no mesmo dia:

A professora pediu para que eu o observasse, pois ele sempre escrevia daquela forma: para escrever utiliza apenas a parte superior do papel, do lado esquerdo do papel.

Os registros da estagiária retratam os discursos a que a professora se remete na tentativa de buscar uma interpretação para os comportamentos das crianças, na busca de definir suas identidades: conhecimentos especializados, cientificamente construídos para interpretar o desenvolvimento infantil, originados nos modelos normalizadores e desenvolvimentistas da Psicologia. Do mesmo modo, recorre à estagiária para que esta reafirme, autorize, legitime sua interpretação. Esta interpretação, por sua vez, contem uma lógica na qual o "outro" é passível de conhecimento, e é preciso conhecê-lo para dominá-lo. Suas origens podem ser identificadas em discursos em que a criança representa o projeto da normalidade pensante da Modernidade. O professor, por sua vez, sob o efeito desse discurso, investe na busca incessante de conhecimento sobre a criança – é o que coloca em jogo sua performance docente –, refratando, também, sua própria normalidade. Assim se constitui a demanda para o trabalho da psicologia na escola.

Apesar das tentativas por parte da estagiária em romper com esse raciocínio da professora – conhecimento reflexivo sobre a criança que lhe confere uma identidade –, procurando levá-la a conversar com as crianças, a professora mostra-se insatisfeita, reafirmando, por meio de sua formação, o conhecimento funcionando como regimes de verdade sobre prováveis desvios. Após várias reuniões com a professora, em que a estagiária tentava oferecer-lhe uma outra lógica para pensar

a criança e a si mesma, a professora passa a refletir sobre sua desesperança e seu cansaço.

Diz não saber mais o que fazer com o aluno R., pois este aluno não é alfabetizado. No início do ano conta que procurou fazer com que retornasse à primeira série, mas, como foi impedida, "lavava as suas mãos". Pontua a ela que a escola acabava desistindo dos alunos que apresentam dificuldades. Ela concorda, culpando o sistema e o colégio, mas em nenhum momento parece sentir que também acabou desistindo.

A desesperança e a auto-isenção expressas nesse discurso nos parecem bastante comuns entre professores. Seria, então, necessário que o analisássemos em relação aos discursos que constituem uma das mais fortes verdades que mobilizam a identidade docente: por meio do conhecimento científico o professor encontra a solução para os problemas enfrentados em seu cotidiano de sala de aula. Esse tipo de conhecimento – "quem tudo sabe, tudo pode" – não prevê brechas na normalidade pensante do professor.

No final da reunião a estagiária registra o momento em que a professora começa a falar de si mesma.

E. fala que se sente cansada. Considera sua turma muito difícil, pois ela tem que ficar cobrando tarefas o tempo todo porque se não há alunos que não a fazem.

A professora continua falando de seu cansaço. Diz que já tem 51 anos e que por isso quer deixar o trabalho no colégio. Os seus planos para o próximo ano é abrir uma pousada. Diz que o próprio marido a estimula a deixar esse trabalho tão cansativo.

O cansaço e a desilusão são queixas freqüentes que ouvimos como resultado do consumo excessivo de conhecimentos, os quais não atendem à realidade com a qual o professor se depara. Um universo de conceitos e verdades sobre o outro que acabam por refratar também a identidade docente – uma identidade mais que normal –, impedindo a possibilidade de se experimentar a tarefa da educação como a "arte da vida", o que talvez não seja objeto passível de cientificidade.

Na reunião seguinte a professora mostra-se surpresa com a dramatização realizada com os alunos na semana anterior.

Pergunta como os alunos fizeram dramatizações diferentes de um único tema, se com ela, ao propor também uma atividade semelhante, saíram dramatizações iguais e, mesmo assim, ela teve que ajudá-los.

Surpresa, a professora parece refletir acerca dos efeitos de uma prática discursiva que iguala os alunos mediante escalas de desenvolvimento, de padrões de conduta, gerando, conseqüentemente, dependência e repetição.

Os discursos que circulam na escola sobre as crianças são analisados junto à professora em seus efeitos – com os quais ela mostra-se surpresa: identidades clones? – e nos permitem retratar um paradoxo nos supostos avanços previstos pelas políticas pedagógicas de inclusão, que clamam pela presença da diversidade na escola. Seria a pedagogia da inclusão uma inovação, ou apenas um novo discurso para alimentar velhas crenças?

Essa pergunta nos leva a aprofundar a questão da identidade do professor e nos remete a um lugar que mobiliza a todos nós, humanos: quem somos nós? Um lugar vazio, que pelo vazio não cessa de nos mobilizar com seus efeitos aterrorizantes.

2.4 IDENTIDADE DOCENTE: UMA IDENTIDADE MAIS QUE NORMAL

Seria então a identidade a resposta a tão antiga questão? Ferre (2001, p.196) estabelece uma relação entre identidade, diferença e diversidade a partir dos textos de Clarice Lispector sobre a natureza humana: "Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou sim o meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam. Porém meu nome íntimo é zero. É um eterno começo que interrompe sem parar minha consciência de começo".

A identidade que nos é dada pelos outros é porque, na intimidade, não a temos. A diferenciação entre o mais interior de nosso ser, a intimidade, e o mais exterior, a identidade, é aprofundada pela autora a partir do pensamento filosófico, mostrando que, na verdade, "a diferença, o desvio, a inclinação até o não idêntico, que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos

dão e, no mais íntimo de cada, talvez todos saibamos que não somos ninguém" (FERRE, 2001, p.196).

No entanto, a educação não cessa de impor o dever de fazer, de cada um de nós, alguém, com identidade definida pelos cânones da normalidade, que marcam o que deve ser repetido, habitual, reto, em cada um de nós. E é nesse espelhismo da normalidade que a presença de seres diferentes é vivida como uma grande perturbação. Lembra-nos a autora que não há nada de mais perturbador do que aquilo que, a cada um, remete aos seus próprios defeitos e limitações: aos adultos, as crianças e os jovens; ao homem, a mulher; aos nativos, os estranhos; aos eficientes, os deficientes; aos cordatos, os loucos...

E, assim, afirma que nas faculdades de formação de professores e de profissionais da educação lêem-se textos que produzem sempre a ilusão de normalidade de quem os lê ou estuda e a polarização, no outro, da perturbação e da culpa.

Na Universidade, a dominação de saberes que patologizam, culpabilizam e capturam o outro traça entre ele e nós uma rígida fronteira que nos impede de conhecê-lo ou compreendê-lo. A presença do outro na Universidade é praticamente nula, não podemos olhar seu rosto, ouvir sua voz, ver-nos em seu olhar. Desse modo, o desafio que se coloca é o de refletir sobre a ilusão da normalidade a fim de neutralizar o poder letal de suas fronteiras; é o de abrir nossos sentidos para fazer pensar a perturbação que em nós produz sua possível presença. No entanto, o que na Universidade se produz pode ser tudo ao contrário: um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos; e de nós, obviamente, os normais, os capacitados, os nativos, os iguais. A Universidade segue produzindo dois tipos de identidade ao transmitir o conhecimento acadêmico científico e técnico que alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal.

Ao falar dos outros e sobre eles, o saber científico e técnico sobre as deficiências humanas dá conta de defini-los, classificá-los e atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber a fim de profetizar-lhes a vida em face dos processos de normalização, que prevêem para cada qual a constituição definidora de sua identidade. Nesse contexto encontram-se todos aqueles aos quais se atribuem identidades deficientes, bem como os de identidades de risco, como os filhos da desestruturação familiar e, inclusive, os pré-delinquentes. A todos eles, os tratados das obras de especialistas se empenham não só em defini-los e classificá-los, mas também em promover-lhes o tratamento adequado. Justifica-se, assim, a necessidade dos *experts*.

Mas, ao se questionar sobre a existência de tais identidades especiais, a autora conclui que "precisamente porque não existem, se produz um efeito constante em fazê-las existir. E esse efeito constante se produz pela identidade da norma, que cada um de nós tem, e pela necessidade de normalizar as identidades dos profissionais que a Universidade pretende formar" (FERRE, 2001, p.202).

Nos cursos de formação em educação especial, psicopedagogia e outros são dominantes as abordagens sobre a diversidade humana a partir de enfoques tecnicistas e biomédicos encobertos por descobertas neurológicas para novas entidades nosológicas: hiperatividade, por exemplo. Classificações nosológicas e práticas de divisão de corpos e mentes que nunca respondem à complexa realidade com que os professores e professoras se enfrentam, muito menos à complexidade da vida dos alunos a que se refere tal formação pedagógica.

A autora aponta a complexidade da teorização sobre a diversidade humana, fruto do olhar impregnado de desejos com que, do lado de fora da Universidade, se possa imaginar ser a sua função social.

Assim, a discussão que a pedagogia faz sobre o professor – o outro –, com o qual se empenha na formação e justifica sua própria existência, é desviada para a questão da construção de uma identidade de professor. Ele também passa a ser objeto de estudo, quando não consegue fazer valer os diagnósticos e encaminhamentos sugeridos por aqueles que dizem saber o caminho reto da vida.

Os cursos de formação de professores não cessam de realimentar suas identidades, construídas pelo espelhismo da norma: *kits* de perfis-padrão, identidades clones, próprias dos modos de subjetivação contemporâneos.

Essa formação alimenta no professor a ilusão instituída pela relação saber-poder própria da Modernidade, na qual o professor vivencia a experiência de si, sob o espelhismo da normalidade. Normalidade que produz a própria identidade do professor, bem como a ilusão da libertação pelo saber – de si e do outro – sob efeitos da identidade da norma, e que ao mesmo tempo o aprisiona em uma linha reta, pois não lhe permite inclinar-se para o vazio de sua intimidade.

Forma-se, assim, um professor que deve saber, a todo momento, as soluções e as respostas a toda pergunta, constituindo-se verdadeiras identidades *experts*, seguras e livres de dúvidas, que a tudo respondem, e cuja resposta não pode ser outra senão a "dada", ou seja, a velha, a que paradoxalmente se exige do profissional competente.

Desse modo, em face dos imprevistos da prática educacional cotidiana, ensina-se o previsível; ante a insegurança da dúvida ou da mudança, ensina-se o profissional a responder com segurança; "ante a humildade da certeza de que 'não somos ninguém' – que em todo ser humano produz a presença do déficit, a doença, a velhice, o desvalimento ou a loucura –, ensina-se o profissional a responder com arrogância daquele que pretende saber – ele sabe o que necessita o deficiente, que educação requer o doente ou o ancião, qual é a conduta racional que deve ter o louco ou como deveria comportar-se o pobre e desvalido, para ser 'alguém'". Assim, define-se o que se pretende produzir: "a normalização, aquela que pressupõe a ocultação da inclinação, compensação do déficit, correção do desvio. Por fim, negação da diversidade" (FERRE, 2001, p.205).

Essa identidade tão normal outorga identidades normais aos demais, é tão segura que não se duvida de suas respostas, é livre de inclinações, vazia de intimidade, ficando reduzida a sua dimensão externa, técnica, profissional, pública.

A formação superdimensiona o saber sobre os demais e nega o que os demais produzem sobre si mesmos, fazendo da educação um amontoado de aplicações técnicas, negando-a como processo de relações – no qual estão em jogo nossas inclinações, desejos e sentimentos para com os demais –, reduzindo os professores a sujeitos submetidos a sua função social.

Desse modo, a educação moderna deve ser pensada, a partir das relações entre poder, saber e sujeito, não como uma política que diz respeito à libertação, ao progresso e à utopia; tampouco à tirania, à estagnação e ao fim da história, mas ao governo e à conduta e estratégia em relação a si e aos outros. Também não diz respeito ao desenvolvimento intelectual, ao progresso social e ao desenvolvimento econômico, nem somente ao Iluminismo e à emancipação, à doutrinação e ao controle, mas à sujeição, à disciplina e à recusa.

É nesse sentido que queríamos mostrar, também, em relação à identidade docente, que a idéia do que é ser uma pessoa ou um sujeito é histórica e culturalmente contingente, o que vai muito além das idéias ou das representações: "O homem é, sem dúvida, um animal que se auto-interpreta" (LARROSA, 1994, p.41).

Portanto, a experiência que o professor tem de si, como já argumentamos anteriormente, também pode ser compreendida como resultado de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, práticas que regulam seu comportamento e formas de subjetividade nas quais se constitui a própria subjetividade. Nesse sentido, é preciso dar visibilidade ao papel da mediação pedagógica exercido na relação da pessoa consigo mesma, na experiência de ser professor.

As práticas pedagógicas tornam-se lugares de mediação, espaços institucionalizados onde a natureza da pessoa humana pode se dar, ou seja, esses espaços funcionam como recursos para o pleno desenvolvimento da autoconsciência e autodeterminação da pessoa, indicando como a pessoa humana se produz no interior de certos aparatos (pedagógicos e terapêuticos) de subjetivação.

Larrosa (1994, p.36) retrata a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, "como se fosse uma gramática suscetível de várias realizações". Denuncia uma crença difundida em que essas práticas são meras mediadoras, apenas recursos para o desenvolvimento das pessoas. Contudo, a idéia da educação e do planejamento das práticas educativas alimenta uma crença arraigada em um projeto de realização humana, promovendo a ocultação da própria pedagogia como operação constitutiva – participe na produção de pessoas. É a elisão do papel da pedagogia na constituição dos indivíduos.

O que se pretende formar ou transformar não é o que o professor sabe ou o que faz, mas sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho, o que remete à questão quase existencial embutida na formação do professor.

Desse modo, somos direcionados a olhar para as articulações entre poder e saber em cujo interior se produz o sujeito. Nesse intervalo, o da mediação pedagógica da experiência de si, não há lugar para universais antropológicos, tampouco para ocultar o caráter constitutivo, e não mediador, da pedagogia.

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se (LARROSA, 1994, p.57).

Podemos agora retornar aos dados apresentados anteriormente para nos indagarmos sobre a demanda para a psicologia na escola: A representação do corpo humano "em forma de palito" é normal nessa idade? O que significa quando a criança aumenta a letra? Seria C. uma aluna hiperativa? As respostas a essas questões são, sem dúvida, um sedutor convite a um circuito discursivo no qual saber e poder produzem um efeito sobre "nós": os sujeitos da educação.

Resta, então, perguntar se há saídas para se pensar sobre os efeitos produzidos pelo discurso dominante na instituição escolar. A resposta requer pensar nossa posição, na qual podemos ser capturados por esse jogo discursivo.

Descrever, nomear, definir, classificar o outro é, certamente, situar, a ele e a nós, enquanto sujeitos desse discurso. Contudo, a resposta pode ser da ordem da ruptura, da recusa, das linhas de fuga; ou enseja a possibilidade de enredarmos outras vozes.

2.5 IDENTIDADE, ESTEREOTIPIA E MESMIDADE: EFEITOS DA TRADUÇÃO/REPRESENTAÇÃO DA ALTERIDADE

Um dos objetivos do trabalho realizado com a 4.^a série B era produzir outros efeitos de sentido – efeitos de estranhamento – sobre as formas de subjetivação presentes no cotidiano escolar, particularmente sobre o modo como professores e alunos vivem as experiências que têm de si mesmos e dos outros nas práticas educativas em sala de aula.

Percebe-se que as crianças dessa série, da mesma forma que outras crianças em nossa sociedade, não são compreendidas a partir da multiplicidade heterogênea das suas práticas sociais, nas quais interage. Ao contrário, são produzidos discursos que as constituem dentro de padrões identitários, que as mantêm sob estereótipos na sala de aula e que criam meios para enquadrá-las no que é "normal" e/ou "certo", de acordo com os valores e conceitos sociais. Este quadro, como viemos afirmando anteriormente, define a produção de subjetividades na sala de aula e a constituição de identidades, pois as crianças estão sob efeitos de sentidos destes discursos que se movem no contexto em que estão inseridas, significando a ele e a si mesmas.

Ao pensarmos no contexto da escola em que está inserida a 4.^a série em questão – a qual tem grande parte de seus alunos provenientes da Vila Torres (e que, também, não deixa de ser uma realidade de muitas escolas do Brasil) –, os discursos sobre esses alunos, as vozes que os enredam antes mesmo de eles entrarem na escola, são de "alunos difíceis", que "não aproveitam o seu potencial", que "precisam ser constantemente controlados" (falas da própria professora da turma em questão, em

que emergem os discursos que circulam na escola). As crianças, ao entrarem neste contexto discursivo, são interpretadas e interpeladas, em seus comportamentos e ações, pelos efeitos desses discursos, e respondem a ele de forma diversificada e muitas vezes imprevisível. Suas respostas, contudo, se analisadas sob o efeito da voz dominante e de suas forças centrípetas, que buscam a unificação verboaxiológica sobre o plurilingüismo, acabam refratando diferentes tipos de identidades, sob as quais seus nomes ganham novos sentidos: estudioso, bagunceiro, lerdo, entre outros. Criam-se, pelos efeitos desse discurso normalizador, identidades sitiadas, que acabam engendrando estereotípias e condenando crianças e jovens a um lugar de exílio. A estereotípia é uma das atitudes de devastação da alteridade, a qual, embora pareça ingênua, contém formas opressivas de controle social.

Esses novos nomes axiologicamente orientados funcionam como verdadeiros estigmas que atuam na forma como a criança constrói suas expectativas em relação a si, aos outros e ao seu futuro. Produzem-se, assim, modos de subjetivação que constituem formas de sujeição a identidades fixas e imutáveis e conseqüentes formas ritualizadas de relacionamento em que se evidencia o estado de ruínas em que se encontram os laços sociais na escola.

Na formação de estereótipos, um processo de desconsideração das singularidades passa a operar, dando suporte à autocategorização e à categorização dos outros pelo fato de pertencerem ou não a um grupo. Os indivíduos começam a se perceber como equivalentes e intermutáveis com os outros membros do seu grupo e suas diferenças são apagadas a tal ponto que as normas, preocupações e interesses do grupo passam a representar as próprias crenças, preocupações e interesses: formam-se os guetos.

Na escola em análise, conforme os relatos das estagiárias, professores e alunos passam quase um ano juntos e pouco diálogo há. O que ocorre é uma corrida para transmitir os conteúdos previstos para aquele ano, e uma batalha, em que de um lado estão os adultos tentando controlar as crianças, e de outro estão as crianças tentando opor-se a este controle, também de forma desordenada e insolente.

Na quarta série, de modo particular, o diálogo é quase inexistente, e a professora conhece pouco sobre a história de seus alunos. Quando se pergunta a ela sobre um determinado aluno, sua resposta diz respeito a se este vai reprovar ou ser aprovado, se é "briguento", "preguiçoso", "lerdo", etc. Mas, por exemplo, quando questionada sobre se já conversou com a criança classificada como "briguenta" para saber por que sempre está brigando, ou com a criança "preguiçosa" para entender por que não faz a atividade, a resposta é *não*.

Os alunos, por sua vez, ao se apresentarem por ocasião da primeira reunião com a estagiária – em que dizem seu nome e falam sobre o modo como se vêem na escola –, definem-se, a partir das relações com seus colegas, como "bom" ou "legal", remetendo-se ao universo axiológico escolar.

Legal com meus amigos. (P.)

Boa, porque quando alguém precisa de alguma coisa eu ajudo. (A.)

Eu sou lerda. (J.) (Após dizer isso, desenha a si mesma e escreve: "Que preguiça de fazer a lição".)

...eu sou estudiosa... (D.)

...eu sou maloqueiro. (sem identificação)

Os textos de identidade produzidos pelos alunos expressam as posições de sujeito em que se situam, em face da experiência que têm de si mesmos na escola, a partir da necessidade de corresponder ao modelo de "bom aluno". Revelam a forma e condições com que são interpretados no contexto escolar, as expectativas socioculturais em relação a eles, bem como a forma como se decifram, se narram, se julgam nesse universo de sentidos. Desse modo, não se trata apenas de uma questão de representação, pois as crianças produzem os textos, e os textos também produzem as crianças.

Contudo, esses textos também mostram contradições e, ainda, a recusa a essa identidade de aluno que a escola procura construir. Nesse ponto, Bakhtin nos leva a um olhar sobre o processo de enunciação que permite compreendê-lo como

unidade contraditória e tensa entre as forças opostas da vida verbal – as forças centrípetas em permanente ação de desenredo das tendências de unificação. Estes atos, gestos e textos são atravessados pela heterogeneidade, por diferentes vozes que arremedam, ou ironizam, deixando transparecer que, embora as identidades especiais ou estereotípias estejam presentes como efeitos do discurso dominante – tendência de unificação acerca das identidades –, as crianças retratam o vasto espaço de lutas entre as vozes sociais, numa espécie de microcosmo do simpósio universal. Faraco (2003, p.67) nos esclarece em relação à forma como o Círculo de Bakhtin entendeu as relações dialógicas enquanto espaço de tensão entre enunciados. "Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela."

Eu sou legal, porque trato bem meus amigos. (D.)

Eu sou bom mais ou menos. Tem vezes que eu empresto coisa e tem vezes que não. (F.)

Eu sou conversador, bagunceiro, mas no fim sou legal. (S.)

Eu sou boa, ruim, chata e legal. Sou boa e legal com as pessoas que me tratam bem e ruim e chata com aqueles que me tratam mal. (A.)

Eu sou bom pra conversar. (C.)

A voz dominante é confrontada e ironizada, presentificando-se focos de resistência. Os discursos de identidade nos textos das crianças sugerem o tenso combate dialógico e o desenredo permanente das forças de unificação das identidades, o que permite pensá-las em permanente dialogia e sem síntese dialética possível. Isso desloca a forma de conceber a posição do sujeito, em face dos textos de identidade, para o eixo das relações intersubjetivas EU/TU.

Trato bem quem me trata bem e mal as pessoas que ligam para a escola, falando, mentido sobre agente. (C.)

Esta é uma das alunas com quem a professora mostra-se preocupada, suspeitando de que possa ser hiperativa. Ao desenhar a si mesma, escreve ao lado do desenho: "*Não gotas da manha cara*".

Outros confrontos surgem, envolvendo outros alunos:

"Converso muito, estudiosa..." Neste momento a professora interrompe mostrando-se admirada e afirma: "Talvez queira ser". Todos riram. Pedi para que continuasse. "Quem é invejosa para mim, eu nem ligo, para quem é bicuda, também sou, eu sou legal com a minha professora, mal-educada, chorona, brigo quando as pessoas merecem". (D.)

"Lerda", "estudiosa", "preguiçoso", "conversador", "bagunceiro", "maloqueiro", entre outras expressões, estão contidas em uma rede complexa de sentidos e de valores da escola, que tem como operação discursiva a divisão, a classificação, a separação, que operam sobre os corpos dos alunos produzindo efeitos sobre suas identidades. Ao compreender a linguagem como heteroglossia dialogizada, Bakhtin aponta a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, possibilitando-nos analisar os processos sociais na escola e a forma como as relações na escola moderna intensificaram modos de assujeitamento, criando estranhas formas de diálogo, relações impessoalizadas, deixando rastros de um enorme vazio e abandono. Nesse caso, podemos pensar que as forças monologizantes da língua são responsáveis pelo processo de estereotipia. Nesse processo, há conceitos acerca das identidades sociais, cuja lógica é monológica, produzindo, portanto, um efeito de verdade que não pode atualizar-se, mas apenas repetir-se. É lógico, não dialógico.

A estagiária propõe trabalhar a questão da identidade com os alunos, possibilitando que todos experimentem e questionem suas posições nos discursos de identidade, nos estereótipos ou identidades especiais que circulam nos discursos de sala de aula, exercendo a alteridade mínima para que se produzisse uma abertura, um movimento nas estereotipias, nos rótulos, permitindo, assim, a circulação de outros discursos e vozes, bem como a discussão sobre os laços sociais na escola.

Proponho estarmos trabalhando em parceria, com os alunos, a questão da identidade em sala de aula. De início [a professora] não concorda, justificando que acha seus alunos muito imaturos e que vão pensar na sua identidade apenas quando estiverem lá pela sexta série.

A professora, ao mesmo tempo em que se empenha em construir um saber acerca das supostas identidades especiais – alunos que se diferem, pois não aprendem, são desobedientes –, afirma que estes são imaturos para refletir sobre suas identidades, mostrando o paradoxo presente nos discursos dominantes sobre as identidades na escola. Ao supor-lhes em amadurecimento, atribui-lhes uma certa natureza e autonomia, o que leva a pensar que as diferenças entre as pessoas, bem como suas identidades, independem das práticas discursivas em que se inscrevem. As identidades assim pensadas – fora do discurso que as produz – são naturalizadas, fixadas nos limites do eu, centrado, consciente, uno e indivisível, e podem ser analisadas enquanto um processo teórico de centralização das forças e tendências das vozes sociais em relação àquilo que se é: nossa identidade. Mas, a consciência individual, como afirma Bakhtin/Voloshinov (1990, p.35), toma forma e existência nos signos; reflete sua lógica e leis, segundo as quais a atividade psíquica é a contínua lógica das relações dialógicas; do plurilingüismo dialogizado. Desse modo, nossos enunciados são sempre resposta ativa em relação à multidão de vozes internalizadas. As vozes alheias aparecem em forma de bivocalizações, citadas direta ou indiretamente, aceitas incondicionalmente ou em forma polêmica, de ironia, paródia, etc. Essa atmosfera heterogênea das múltiplas relações socioideológicas em que o sujeito se inscreve pressupõe, necessariamente, múltiplas vozes, vozes outras, e, portanto, diferença e alteridade. Somente no confronto entre as forças monologizantes – o centro verbo-axiológico em relação às identidades e estereotipias – é possível o reconhecimento de outras vozes e, portanto, o reconhecimento da diferença, a possibilidade da alteridade. Desse modo, é possível pensar que a dinâmica pluridiscursiva permite explorar a tensão criativa da heteroglossia dialogizada, pois somente aí a singularidade nos parece um possível. A professora, contudo, tenta evitar o confronto.

As crianças desenham e escrevem um texto diante da questão: "Por que sou assim". A grande maioria delas refere-se a Deus e a suas famílias em seus textos.

*Porque deus me fez assim:
E minha mãe também micriou assim:
Mas também eu penso:
Diferente de outras pessoas
Eu sou nervoso e fico brabo e também me
Inrrito e também as vezes sou legal com meus amigos
E também as vezes sou inrritante.
Eu sou assim*

*Porque sou assim
Porque Deus me
Fez assim
Uma menina legal e inteligente
Eu sou assim porque nasci assim
As vezes sou
Chata as vezes não*

*Eu sou assim porque Eu tenho algo
drento do meucelebro
E tenho.*

*Eu sou assim
Porque Deus qué que
Eu seja assim*

A expectativa sociocultural em relação à criança – ser inteligente e legal – surge nos textos sob diferentes explicações sobre a natureza humana, a voz divina, a voz da ciência e a voz da família. No primeiro texto, contudo, a criança marca sua diferença e seu posicionamento em face das expectativas presentes no discurso escolar. No segundo, ser legal e inteligente aparece sob a imagem de um deus criador, e mais uma vez é relativizada pela autora: "*as vezes sou chata, as vezes não*". Já, os dois últimos textos não sugerem a presença marcada de outras vozes, nem conflitos velados ou explícitos, o que expressa adesão incondicional a uma voz dominante, levando-nos a pensar nos modos de sujeição que a escola pratica através de seus discursos. Contudo, de acordo com a dialogicidade presente na dinâmica pluridiscursiva, podemos pensar que mesmo a aceitação incondicional de um

enunciado e de sua respectiva voz social é também resposta e implica recusa a outros enunciados ou vozes sociais que se opõem dialogicamente a ela. Nesse caso, as afirmações "ser como Deus que eu seja" ou "porque tenho algo dentro do meu cérebro" podem sugerir inicialmente sujeição às vozes dominantes, a força monologizante das tendências centrípetas da língua em relação à consciência de si; mas podem, também, significar, enquanto responsividade dialógica, a recusa ao modo como a escola constrói suas expectativas em relação aos alunos, ou seja, ser "legal e inteligente". Sendo assim, tanto a voz de Deus quanto a voz da própria ciência, e a explicação científica sobre o que somos a partir do nosso cérebro, presentificam-se não em forma de oposição, mas, ao contrário, parecem possibilitar que seus autores, orientados pelas diferentes vozes que sustentam as diferentes verdades acerca do que somos, posicionem-se contrariamente às expectativas culturais que se tem em relação às crianças. Com essas vozes incorporam a natureza para contrapor-se ao que não está visível no discurso pedagógico sobre a formação das crianças, na formação do ser raciocinante normal. É contra o papel constitutivo do discurso pedagógico que elas parecem se posicionar.

Fica, assim, configurada a existência de jogos de poder entre as vozes sociais e a tendência verbo-axiológica em relação às identidades, estando correlacionados a condições históricas específicas.

O sujeito individual construído como objeto teórico e prático das pedagogias e descrito – e prescrito – pelas psicologias da educação é um sujeito que desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas. Esse sujeito tomado normalmente como "dado" não-problemático – que desenvolve naturalmente sua identidade –, independente desses discursos e dessas práticas vem passando por um exercício de desfamiliarização ao longo do nosso texto. Contudo, sua presença nos discursos da escola é contundente.

A forma como Foucault (1987, 2001) desenvolve a idéia sobre as relações entre saber e poder, com a noção de regimes de verdade, vem nos auxiliando a compreender melhor essa sua forte presença em relação aos discursos de identidade.

A noção de discurso utilizada pelo autor o coloca no contexto das relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invoca noções particulares de verdade. Cada sociedade possui seus regimes de verdade, ou seja, os discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros. A educação também possui suas "políticas de verdade", a partir, principalmente, de discursos baseados na Psicologia e em suas noções particulares de ciência, por meio dos quais esses discursos são sancionados e passam a funcionar no contexto dessa política geral de verdade na educação, no qual se tem concedido um *status* profissional, científico e intelectual aos que estão encarregados – autorizados – de dizer o que conta como verdade.

Para compreender melhor a noção de regimes de verdade é preciso aprofundar o uso que Foucault faz dos conceitos de saber e poder, que os distancia das definições convencionais. Em primeiro lugar, saber e poder não são idênticos; estudar sua relação constitui seu desafio. Em segundo lugar, o autor inverte a articulação convencional prevista nessa relação em que poder funciona de forma negativa, sendo que a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. O poder não é repressivo, mas exercido ou praticado, e circula através da força a que se relaciona.

Suas análises sobre o poder estão baseadas nas formas de governo, especialmente nas mudanças ocorridas a partir do século XVI, envolvendo não apenas estruturas políticas ou administração dos Estados, mas a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida, ou seja, a forma como se governam as crianças, os doentes...

Foucault fala em uma mudança do poder aberto e soberano, visivelmente localizado na monarquia, para o poder "disciplinar", exercido por meio da invisibilidade através de tecnologias normalizadoras do eu. Introduce-se um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder (panopticismo). Ele torna-se internalizado, e quem se submete a um campo de visibilidade inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.

Com o poder disciplinar introduziu-se nos sujeitos um mecanismo de objetivação que tornou invisíveis suas relações de força. As técnicas de adestramento e individualização pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento, e ao mesmo tempo extrair-lhes saberes e conferir-lhes uma determinada natureza. Na instituição escolar, mecanismos repressivos deixam de ser utilizados e o poder deixa de ser exterior ao sujeito para fazer-se interior ao processo de aprendizagem. Diminuem as penalizações externas em favor de uma certa natureza que se confere ao aluno, fruto de suas capacidades e aptidões. Desse modo, evita-se que os conflitos sociais ocorram. É a naturalização das relações de força e de dominação, como uma forma de exorcizar perigos; pôr limites!

Miranda argumenta que a *sociedade disciplinar* (conforme a definição de Foucault) se transformou em *sociedade de controle*, ou seja, não por um controle centralizador, mas sim "contínuo e de comunicação instantânea". Na educação, por exemplo, programas do tipo Telecurso e de educação à distância indicam formas de controle contínuo, formando, num mesmo movimento, o operário-aluno e o executivo-universitário. O controle expande-se em espaços abertos, atuando por modulações; é maleável, porém dirigido. Da fábrica para a empresa, do salário de acordo com cada posto para o salário moldado por mérito. Evidencia-se a mutação no capitalismo voltado para o produto, para a venda e o mercado; não mais apenas para a produção. Ao invés das "sociedades disciplinares", as "sociedades de controle" (MIRANDA, 2000, p.42).

A escola é o ponto de transição para estes tipos de poder (disciplinar e de controle). Ao mesmo tempo em que produz subjetividades como se fosse uma instituição de confinamento, é a porta de entrada para formas de controles contínuos, que atendem à demanda de nossa sociedade capitalista.

Tanto os professores quanto os alunos, através de seus atos, funcionam nessa rede como centros de transmissão do poder, de um tipo de poder que funciona em rede, na qual eles mesmos já foram submetidos, pois, de acordo com Foucault (2001, p.183), nas malhas do poder os indivíduos "não só circulam, mas

estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; eles nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão".

Sob efeitos dessa rede, professores e alunos fazem circular discursos de dominação sobre os corpos, gestos e vozes, definindo a construção de significados na sala de aula. Segue-se uma cena registrada pela estagiária:

Ao entrar na sala, a professora E. estava falando com voz alterada (alta) com a aluna C. Esta tentava falar, mas era interrompida por E. Não entendi o que estava acontecendo. E. mandou a menina sair da sala de aula e lhe disse que ali na sala ninguém ficaria exercendo a autoridade. C. sai, empurrando carteiras e se mostrando zangada. A professora vem até mim e diz baixo que C. se mostrava bastante autoritária e que era preciso colocar limites nela. Depois de uns 10 minutos, C. retorna a mando da professora.

Essa aluna inclui-se entre aquelas com as quais a professora havia demonstrado preocupação desde o início – a aluna desobediente –, passando a tomá-la como caso e tema de sua monografia: hiperatividade.

A estagiária registra uma cena em que uma das alunas fala do colega e o vigia:

Enquanto a professora fala, entra um aluno atrasado na sala. As crianças tiram sarro dele. Para aquele aluno que chegou atrasado [a professora] pergunta se ele é novo na escola. A colega sentada na frente do menino responde por ele e fala que ele não faz nada, só brinca. O menino ri. Depois, esta colega chama a professora umas duas vezes para mostrar o que o menino fez e o que não fez das atividades propostas na aula.

Os próprios alunos falam de si mesmos:

Eu me acho uma menina normau. (D.)

Nessa rede de poder também é possível constatar a implicação da estagiária:

Uma das maiores dificuldades encontradas na sala de aula foi organizar debates em que se envolvesse toda a turma quando a professora não estava presente, pois os alunos não conseguiam ouvir o colega e esperar a sua vez de falar. Quando era pedido que fizessem um grande círculo na sala, deixando o centro da sala livre, estes alunos aproveitam o espaço para também se "sentirem" livres, pois queriam ficar brincando nele, ao invés de participarem das discussões. Todas as vezes em que se tentou realizar as atividades com eles sentando num grande círculo, o trabalho se desorganizava. Foi preciso posicioná-los novamente em fila, sentados individualmente, ou interromper a atividade naquele dia, pontuando a eles sobre estas desorganizações.

A posição da estagiária, aluna universitária, também pode ser pensada como efeito desse discurso e das relações de poder e saber que o atravessam. Colocar as carteiras em círculo é uma forma de contrapor-se a uma disposição tradicional, distanciando-se de um tipo de arranjo espacial em que a sala de aula está sob vigilância constante por parte do adulto, pois os alunos são dispostos em filas, todos olhando para a professora. O arranjo em círculo é mais comum, hoje em dia, e representa maior possibilidade de participação dos alunos, de que ele seja ouvido. Contudo, o círculo coloca o olhar como estratégia de dominação, podendo exigir dos alunos maior autodisciplina e responsabilidade para comportar-se adequadamente sem o olhar do professor, o que revela que não há nada de inerentemente libertador nessa prática, e nada de inerentemente opressivo nas tradicionais fileiras de carteiras.

Isso requer pensar a nossa localização no interior das relações poder-saber, da sociedade disciplinar e de controle, dos seus regimes de verdade. Requer olhar os mecanismos de nossas instituições educacionais e localizar a verdade de nossos próprios discursos, examinando aquilo que faz com que sejamos o que somos.

Mas é preciso ir além, reconhecendo o que Foucault destacou em relação às tentativas de disciplinarização de sujeitos e saberes, a qual não alcançou totalmente seus objetivos, pois produziram-se resistências, contrapoderes, desencantando-se a insurreição dos saberes submetidos.

É preciso analisar o conjunto das resistências ao panopticon em termos de tática e de estratégia, vendo que cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contra-ofensiva. A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros (FOUCAULT, 2001, p.226).

As crianças resistem e se opõem aos discursos globalizados, com suas hierarquias e perigos. Ela sabe exercer a recusa!

No contexto da educação, o processo pedagógico corporifica relações de poder no que se refere a questões de saber, legitimando e produzindo saberes,

produzindo e reproduzindo técnicas de governo que enfatizam o autodisciplinamento, por meio do qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. Essas práticas – tecnologias do eu – agem sobre os corpos produzindo regimes corporais políticos particulares, construindo a forma como as pessoas se identificam a si mesmas. Assim, as pedagogias funcionam como regimes de verdade, nas quais as relações disciplinares de poder-saber são fundamentais, como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência.

A partir destas reflexões podemos pensar na forma como as relações entre saber e poder, as identidades e os modos de produção de subjetividade se interseccionam, constituindo-se o atual perigo e a ameaça aos nossos projetos de liberdade na vida contemporânea, por meio da prática autonormalizadora, ou, se avançamos para sociedades pós-disciplinares e de controle contínuo, em que a experiência contemporânea subjetiva no espaço escolar torna-se cada vez mais complexa, o lugar discursivo que a criança ocupa parece degradar-se no campo das experiências sociais, políticas e culturais, indicando o avanço das experiências autonormalizadoras, com vistas ao hipotético mercado de trabalho. Uma espécie de pós-normalização, em que as diferenças são costuradas em forma de identidades plurais, porém naturais, e colocadas entre as mercadorias simbólicas. Na escola a relação poder-saber adquire um sentido positivo e constitutivo, pois aí as instrumentalidades disciplinares aumentam seus domínios aparentemente benevolentes, eficientes, e buscam verdades sobre as práticas de professores e alunos, ampliando o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização/reabilitação do desviante. Essa relação poder-saber leva/permite ao professor levantar questões sobre os estudantes "de risco", interpretando-os como comportamentos desviantes, e não como formas de resistência. Essas práticas discursivas essencializam categorias de desvios nos estudantes e nos professores, levando-os a internalizar e monitorar sua própria condição de desviante.

Seria a aluna desobediente, hiperativa? A professora estaria bem avaliada em seu curso de psicopedagogia com a hipótese diagnóstica sobre a menina, e sobre ela própria?

Na educação moderna a concepção de sujeito unitário e autônomo circula entre os discursos e práticas pedagógicas. Sujeito que conhece e é também objeto do conhecimento, ponto central da definição kantiana, é o que permite a educação em massa de seres que são tanto objetificados quanto sujeitados. Contudo, a natureza do ser que interpreta, representa, conhece e domina – sujeito racional, autopresente e autônomo que ensina ou aprende –, como denuncia Deacon, a partir de Derrida, é tomada como dado inquestionável a ponto de ser tratada como natural e invisível. Nesses termos, "o poder da razão moderna" contido nos discursos educacionais constitui uma espécie de grades interconectadas de relações de saber e poder, no interior das quais são constituídos os sujeitos simultaneamente tanto como alvos dos discursos (objetos e invenções) quanto veículos de discursos (seus sujeitos e agentes). Assim, o "sujeito moderno, sobre o qual a própria razão se baseia, e cujo *status* derivado é ocultado pelo processo de objetificar outros, é assim denunciado como um paradoxo: um efeito instável, fragmentado e potencialmente contraditório (mas igualmente substancial) do saber e do poder" (DEACON e PARKER, 1994, p.101).

A partir de tais regimes de verdade, e sob a hegemonia da normalidade, a Modernidade construiu várias estratégias de regulação e controle da alteridade. Nossa consciência humanitária, conforme afirma Placer (2001), representa nossa pretensão atual de saber significar de forma universal e definitiva os limites do Humano e sustenta-se na permanente exterminação de qualquer sinal de singularidade ou de qualquer registro que possa romper com a homologação lavrada por nosso princípio de identificação/diferenciação de qualquer vestígio de alteridade no ser-outro do outro: "exterminação, ainda que paradoxal e presumivelmente nunca finalizada, visto que entre outras coisas, corre, paralela à extrapolação enlouquecida do Mesmo, e à constante reprodução diferencial e perpétua produção (real e virtual, simbólica e imaginária), também, do Outro" (PLACER, 2001, p.80).

Nesse sentido, a Modernidade construiu estratégias de regulação e controle da alteridade por meio de uma permanente localização do lado externo e do lado interno dos discursos e das práticas institucionais estabelecidas, vigiando suas fronteiras: "a ética perversa da relação inclusão/exclusão", opondo as totalidades de normalidade por meio de uma lógica binária procedendo a sua "imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis etc." (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.121). Assim, o estereótipo constitui uma das principais estratégias discursivas, permitindo um controle social eficaz e produzindo, como efeito, uma devastação psíquica sistemática na alteridade.

Constatamos a profunda familiaridade entre identidade, estereotipia e mesmidade como estratégia política presente na complexidade da ação discursiva, atuando como forma de controle da alteridade, como forma de vigilância das fronteiras que delimitam quem somos nós e quem são os outros.

Desse modo, vale a pena olhar outros campos que podem nos auxiliar a compreender melhor as relações de alteridade, as fronteiras entre os territórios próprios e estrangeiros, geográficos ou simbólicos. A antropologia, e especialmente os estudos sobre a Colonização da América, vêm se revelando campos privilegiados de visibilidade à questão da alteridade.

Duschatzky e Skliar (2001) analisam as formas como a diferença e a diversidade foram anunciadas pela Modernidade, por meio de três versões discursivas sobre a alteridade.

Na primeira, o outro é a fonte de todo o mal. As formas de narrar a alteridade são formas de tradução – ler o estrangeirismo –, ou de representação – denominação e descrição, regulação e controle do olhar –, que diluem os conflitos, delimitando espaços por onde transitar com relativa calma. Nesse caso, a Modernidade inventou e se serviu da lógica binária, com a qual denomina de diferentes formas o componente negativo da relação cultural: marginal, louco, deficiente, etc.

O outro se torna, assim, alguém necessário para justificar o que somos, pois nos permite nomear a barbárie e nos assegurarmos de que os bárbaros não somos nós mesmos. O outro funciona como portador das falhas sociais; o problema de aprendizagem passa a ser do aluno; a deficiência, do deficiente; a imaturidade e a incoerência, da criança. A forma como a sociedade ocidental representou seus marginais está relacionada ao retrato de si; portanto, a construção da identidade remete ao outro.

Uma questão significativa do discurso colonial é sua relação com o conceito de fixação na construção e invenção da alteridade. Fixação e representação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que supõe rigidez e ordem imutável, supõe também desordem, degeneração, azar. É o caso do estereótipo, estratégia discursiva que ao mesmo tempo funciona como modalidade de conhecimento e identificação e que vacila entre aquilo que está em um lugar sempre já conhecido e esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido.

Nesse caso, a diversidade deve despir-se de suas marcas de identidade. A alteridade é utilizada para melhor definir o próprio território, que proíbe formas híbridas de identidade, desautoriza a troca, nega a usurpação do lugar que corresponde à normalidade.

Na educação, o binarismo oficial levou à homogeneização de uma nação branca que substituiu a população nativa por migrantes europeus, povoando de oposições binárias o sistema educativo, que acaba colocando de um lado o desejável, o legítimo, e, de outro, o ilegítimo.

Como consequência, essa forma de tratar a alteridade trouxe para a educação formas expressas ou sub-reptícias de exclusão, todas implicadas na intenção de descartar o componente negativo, o não idêntico.

Mas este tipo de análise não parece responder mais às formas contemporâneas de se pensar a relação cultural, uma vez que os discursos sobre o direito à diferença e à diversidade vêm cunhando com força seu lugar no pensamento moderno e pós-moderno, com a significativa presença das diferentes

versões do multiculturalismo, dando visibilidade à pluralidade cultural, colocando em questionamento a hegemonia da normalidade. E, de fato, as nossas salas de aula parecem confirmar em muitas escolas esse mapa multicultural, que remete ao politicamente correto, na medida em que conta, no mínimo, com negros, deficientes, crianças de rua e outros, considerados pelas políticas de identidades como tendo identidades especiais.

No entanto, os autores questionam profundamente essas políticas de identidade contidas na educação multicultural, seja pelo discurso do respeito e integração da cultura que considera hóspede, dando visibilidade ao diferente na sala de aula, seja pela sua afirmação ou apresentação em termos exóticos. A pergunta é se isso basta, ou se se trata de uma lógica cimentada do capital humano em que se supõe a educação como imersão necessária para que todos, mesmo os naturalmente privados de cultura, adquiram as habilidades necessárias para a empregabilidade no hipotético mercado de trabalho. Diversas abordagens de educação multicultural são relatadas pelos autores, como a da cognição multiculturalista, na qual a sociedade multiétnica é inventariada, estetizada, em forma de folclore, enlatada e fixada no currículo escolar. Aprecia-se a diversidade para se concluir que não estamos lamentavelmente sós. Outra forma, ainda, de educação multicultural é denominada como uma antropologia em sociologia, que impõe a convivência dos diferentes sem nenhuma alusão às desigualdades. Prega a extensão do pluralismo, a valorização da diversidade, conservando a homogeneidade na formação e composição do professorado. Em todas essas formas de educação multicultural há uma perversão manifesta quando sustentadas a partir do politicamente correto, das ações afirmativas e da apresentação da alteridade em termos exóticos. Nenhuma delas supera as políticas liberais, humanistas e progressistas.

A idéia multicultural que parece levantar-se contra as posições homogeneizantes, em busca dos direitos plurais, traz como problema a concepção das diferenças como entidades fechadas, essencialmente construídas.

Portanto, esse segundo modo de narrar a alteridade – "os outros enquanto sujeitos plenos de uma marca cultural" –, descrito pelas vertentes do multiculturalismo, leva os autores a se questionar se ele não seria um reflexo profundo da crise da Modernidade. "Não será, então, sua resposta politicamente correta à desigualdade, às exclusões, aos genocídios etc? Será o multiculturalismo uma forma elegante que a Modernidade desenvolveu para confessar sua brutalidade colonial?" (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.129). Essas indagações nos levam a perguntar se a política de inclusão para com as identidades especiais não poderia, também, ser pensada como a forma que a escola moderna encontrou de confessar sua brutalidade colonial para com seus alunos – as crianças a serem colonizadas – inventariados como desviantes ou deficientes.

O terceiro modo aparece em forma de um discurso que reivindica a tolerância: "o outro como alguém a tolerar", em face da intolerância estabelecida para com a vida humana e para com a liberdade. Contudo, as formas de tolerância concedidas pela Modernidade, como a assimilação individual e o reconhecimento do grupo, sustentaram-se na igualação e não na diferença, colocando em risco a reconstrução dos laços sociais. Portanto, não está isenta de ambigüidades. Ela reaparece no discurso pós-moderno sem deixar de se mostrar paradoxal em seu convite a admitir a existência da diferença e, ao mesmo tempo, a aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais e opressivos. Ela debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades, consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos pelos quais estes foram construídos historicamente. Não põe em questão os modelos sociais de exclusão; no máximo amplia regras de urbanidade, com a recomendação de tolerar o perturbador. Corre o risco de cair na desmemória, de se reconciliar com o passado, num pensamento frágil, sem convocar a interrogação a fim de livrar-se de todo o mal-estar, desapaixonado e descomprometido, desprovido de toda a negatividade que subestima a confrontação por ser ineficaz. Portanto, pode materializar a morte de todo diálogo e do vínculo social sempre conflitivo. Assim, é

também naturalização em face do estranho e extrema comodidade em face do familiar. Daí sua familiaridade com a indiferença.

A educação é um bom cenário para nos indagarmos sobre o quanto temos sido tolerantes. Na escola em questão, as diferenças estão marcadas, há a assimilação, a fotografia é multicultural. No entanto, a operação discursiva para fixar as identidades aos estereótipos figura como única ancoragem para ser aquilo que se é – a idéia do mesmo, diferente de um conceito que possa pensar o sujeito sempre em relação –, o que põe em risco qualquer pretensão de laços coletivos, de repor o diálogo que revitaliza o vínculo social conflitivo.

Desse modo, podemos concluir que o processo de construção de identidades ocorre a partir das/nas relações de poder, as quais envolvem aspectos ideológicos. A diferença entre os grupos é simbolizada socialmente e é manifestada através dos discursos. Nesta rede de poder, um dos objetivos é dominar aquele que é diferente.

2.6 A CRIANÇA: ESTEREÓTIPO DA IMATURIDADE

A criança, por meio dessa mesma lógica, passa também a representar uma "fase", que precisa ser conhecida, identificada/diferenciada, e controlada. A natureza infantil ganha sua mais forte marca identitária: a imaturidade. O controle dos saberes e dos sujeitos repousa em códigos psicopedagógicos baseados particularmente na Psicologia Evolutiva ou Genética, cujos enfoques transformam uma norma em fato e favorecem a legitimação científica de julgamentos de valor, possibilitando considerar se um indivíduo é imaturo ou não, inteligente ou não.

Pereira & Jobim e Souza (1998) relacionam a noção que se tem da infância na contemporaneidade ao projeto iluminista e ao seu empenho em cuidar da formação da criança para prepará-la para a maioridade. A criança torna-se um projeto da maioridade pensante do homem moderno:

...é com o projeto iluminista que se amplia o leque das preocupações com a infância de modo sistematizado. (...) a infância é, no entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos dotados de razão. Caberia, então, à educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres "imperfeitos" em homens dotados de linguagem e de *logos* – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos (PEREIRA & JOBIM e SOUZA, 1998, p.29).

É nesse projeto que se dá origem a uma concepção de sujeito individual, singular, único, distinto e indivisível. Esse ser racional possui um centro essencial do eu, definido como a sua identidade. Um sujeito que se situa no centro do conhecimento.

É também com a força desse projeto em sua missão de conhecer sistematicamente a infância – de desencantá-la – que se evidencia a negação de sua maior peculiaridade: sua incompletude.

Esta postura, por sua vez, é difundida pela Psicologia do Desenvolvimento, que estabelece o sentido para o curso da vida humana. Isso significa afirmar que a psicologia, na tentativa de iluminar o desconhecido trajeto da vida humana, acaba por estruturar a experiência da criança. Significa também reconhecer que a psicologia cumpre seu papel enquanto operação constitutiva sobre os sujeitos em formação, pois suas interpretações permitem a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade.

A ciência moderna, ao assumir a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o *real* e o *ser* na sua totalidade, expôs o sujeito como pertencente ao mundo dos objetos; para que fosse possível "saber" sobre ele em sua totalidade trouxe a idéia da previsibilidade do tempo e da vida.

O tempo previsível era o futuro, no qual o sujeito, particularmente a criança, nesse caso, se tornaria "sujeito da razão". Sua história, portanto, tomou a forma de um fluxo contínuo, linear, voltado para o futuro. O que se visava era o aperfeiçoamento do ser humano ao longo do seu desenvolvimento, para que chegasse, o mais consciente possível, à idade da razão.

Dessa forma, a infância, tempo e lugar de passagem, de imaturidade, é marcada pela linearidade. Esses modos de experimentar a temporalidade denunciam as atitudes culturais que revelam práticas de controle do tempo futuro.

Nosso relacionamento com a infância desvela formas de controle da história, colocando o futuro na mais absoluta previsibilidade. A criança é submetida a várias atividades para que seja preparada da melhor forma possível para o futuro. Ganha seus selos de qualidade – verdadeiras senhas identitárias de passagem para a vida adulta. As crianças, sob o efeito dessas práticas, compreendem a escola como o local em que lhes será dado o "direito de ser alguém na vida". É levada a acreditar que sua felicidade, sua liberdade, só podem ser alcançadas pela sujeição a ela.

Os alunos produzem textos para representação durante a reunião com a estagiária sobre o tema "A Escola em minha vida".

A educação é um sinal de respeito com as pessoas. E aprendemos usar a educação desde criança. Com a educação aprendemos a viver feliz, podemos crescer com ela e ficará mais fácil a nossa vida.

Quem é um aluno preguiçoso jamais será alguém na vida. Por que o estudo é tudo que precisamos no futuro. Bom conselho é aquele aluno que estuda porque será alguém na vida... Não percam tempo e pensem no futuro.

Essa "preparação", como afirma Miranda (2000), consiste em formar "futuros cidadãos consumidores" não só de produtos, mas também de pensamentos e ações; de mercadorias simbólicas, entre elas as identidades.

A forma de se compreender a infância na contemporaneidade é reafirmada no projeto institucional escolar em seu compromisso de formação de futuros cidadãos, responsáveis, independentes e autônomos, aptos a concorrer no mercado de trabalho:

Você não tem o segundo grau completo? Então me desculpe. Até para servir café tem que ter o segundo grau completo.

Assim, o discurso escolar produz seus efeitos sobre os sujeitos, contribuindo, entre outros discursos e vozes, para o achatamento da heterogeneidade. Juntamente com outros vetores de subjetivação, constrói identidades consumidoras, constituídas a partir de injunções como: "*Quem é um aluno*

preguiçoso jamais será alguém na vida. Por que o estudo é tudo que precisamos no futuro", para poder vencer no mercado de trabalho.

Durante uma atividade em que se pediu às crianças para que desenhassem como se vêem na escola no passado, no presente e no futuro, aquelas que se viam no futuro cursando uma faculdade ou trabalhando mostravam-se, no presente, sentadas em carteiras na sala de aula, como se estivessem assistindo aula. Um dos alunos, que se coloca no presente como "conversador" e "bagunceiro", desenha-se, no futuro, jogando bola.

Aquelas crianças que não conseguem ver sentido na escola desde muito cedo se produzem a partir/na narrativa de que serão incapazes de se tornarem "os grandes homens", aptos a viver bem na sociedade capitalista. Identifica-se em seus discursos a necessidade de "*estudar para se ter um bom futuro*", mas, como os adultos dentro da escola pouco acreditam nelas, "percebem que as condições reais da escola impedem que esta instituição cumpra o seu papel na promoção social das classes oprimidas" (JOBIM e SOUZA, CAMERINI & MORAIS, 2000, p.140), tendo como consequência a desvalorização dessas crianças pela produção do saber e uma identidade marcada por uma auto-imagem negativa.

Eu sou chato, porque não faço a lição. (R.)

Este aluno inclui-se entre aqueles com os quais a professora demonstra preocupação, pois afirma que ele não sabe ler nem escrever, apenas copia os conteúdos do quadro.

Com isso, a crítica na fé secular para iluminar os sujeitos da educação de forma a fortalecê-los e emancipá-los de uma variedade de forças e melhorar o mundo denuncia um estranho paradoxo que perpassa todas as pedagogias, das mais tradicionais às mais progressistas e libertadoras: dirigir as pessoas para que se tornem autônomas. Esse paradoxo evidencia as fundações iluministas dos discursos educacionais em que o *conhecimento* é conceitualizado como razão dirigida a descobrir a verdade inerente na realidade, representando-a à consciência através do

meio referencial da linguagem. O *sujeito* é unitário, autônomo, racional, ativo e intencional; e o *poder*, homogêneo e centralizado, tratado como negativo e exterior ao conhecimento e à ação, com tendência a distorcê-lo – produto intencional de um sujeito soberano que o possui e o exerce de uma forma repressiva sobre os outros (relativamente) menos poderosos.

Desta maneira, o modo de conceber a infância requer ressignificações que possibilitem novas interlocuções, que permitam refletir sobre as fronteiras que nos separam, que colocam a criança em uma relação assimétrica em função de sua suposta imaturidade, pois a Modernidade, ao tomar a infância como uma fase, tornou-a um tempo-lugar de exílio, com pouca abertura para o diálogo. Precisamos nos confessar da nossa brutalidade colonial para com nossas crianças!

Como consequência do pensamento moderno, a contemporaneidade continua marcada pelo distanciamento entre adulto e criança, levando à ruptura do contato e do diálogo, desfavorecendo os laços sociais na escola. Sem o interlocutor, a criança é "condenada a um monólogo cujo desdobramento é a formação do 'gueto da infância'." "Vivemos a experiência de um mundo dividido. Adultos ausentes. Crianças autônomas. Alteridade em ruínas." (PEREIRA e JOBIM e SOUZA, 1998, p.38-39).

Esse afastamento, no cotidiano escolar, além de ter como consequência o fato de a criança não encontrar alguém que possa lhe ajudar a se significar positivamente, tem influência sobre a própria motivação das aulas, pois, sem o diálogo, o aluno faz as atividades sem compreender sua finalidade, não participa do planejamento delas e não entende com o que o conteúdo destas pode ser relacionado. Enfim, não consegue apreender o sentido da escola, e o que se faz nela acaba sendo visto como não agradável; a escola termina sendo, assim, um local onde se encontram muitas dificuldades.

1.ª série legau, 2.ª série legau, 3.ª série legal, 4.ª série xata. Eu axei quato [que até] 4.ª série era legau, 5.ª xata, 6.ª xata ia ass pordiante xato [e assim por diante, chato] (J. S.)

"Na 1.ª série eu estava feliz tudo era fasio. Na 2.ª série ficou mais difisio. Na 3.ª então nem se fala. (J.)

As crianças pedem por este diálogo. Alguns alunos escreveram sobre seus direitos na escola: "ser ouvido" e "ser comunicado o que podem fazer e o que não podem". A maioria manifesta o desejo do direito de "ser respeitado".

Foi justamente a oportunidade de serem ouvidos e valorizados que muitos alunos trouxeram como ponto positivo em sua avaliação final do trabalho.

...e o que fez eu pensar foi a do espelho que nós mesmos é muito importante (L., aluno com o qual a professora demonstrou estar preocupada, pela sua inibição no início do ano.)

Mas eu pensei a coisa mais importante somos nós mesmos. Tudo na vida tem um presente, só que este é o mais importante. (A. R.)

Muito obrigada por nos ouvir apesar da gente as vezes ser um pouco rudi. (M.)

Naquela caixa eu pensei que havia o papel que estivesse escrito que nós teríamos passado de ano, essa é uma das coisas que mais queria nesse ano, mais eu também posso fazer é aprender comigo mesmo tudo aquilo que eu escrevi no papel. Sua aula é muito legal, com ela eu expressei todos os meus sentimentos e o que eu pratico. (A. A.)

Obrigado pela atenção. (C. e A.)

Em nossas discussões colocamos em debate as operações discursivas presentes nos modos atuais de conceber as identidades, acenando os mecanismos de produção e reafirmação do próprio e do alheio, em detrimento das relações de alteridade: a ambivalência nos modos contemporâneos de ser e estar na escola, e de relação consigo mesmo, em que, por um lado, há o investimento sobre o eu, e, por outro, o consumo das mercadorias simbólicas. Desse modo, evidenciam-se estratégias de dominação como fruto de uma estranha obsessão pela diferença, enquanto aquilo que possa representar uma ameaça à suposta ordem e perfeição do mundo. Nesse jogo de ambivalências a natureza das diferenças e da diversidade humana é representada sob um tom de consenso superficial, de tolerância, como forma de camuflar as guerras discursivas. Na sala de aula, em especial nas relações assimétricas entre adultos e crianças, reafirmam-se os estereótipos, revitalizam-se os guetos e expõe-se o estado de ruína das relações de alteridade.

Nesta turma, de modo particular, o estado de impossibilidade de diálogo configura-se, por um lado, com a professora em busca dos diagnósticos, conversando com os "saberes verdadeiros" sobre os alunos e com aqueles que se autorizam a fazê-los circular, acabando por tomá-los em seus estereótipos; por outro lado estão os alunos em seus zumbidos incessantes, como forma de se fazer ouvir. As estagiárias provocam um debate e o confronto acerca dessa forma de relação, desenredando as mímicas das alteridades, os fantoches das identidades, dando visibilidade às relações sociais conflitivas, com vistas à singularidade.

Contudo, o desafio de atuar nas relações coletivas daquela sala convoca a necessidade de possibilitar a alteridade dialógica, como forma de inserir dialogicamente o estado caótico das relações cotidianas.

Os alunos produzem dramatizações e debates em que se evidencia a assimetria entre os participantes de um grupo, em relação ao poder, e as formas como se configuram os conflitos e as contradições.

Quando os alunos estão com a professora na sala, eles são controlados o tempo todo pela batida de uma régua de madeira sobre a mesa. Os alunos, como forma de mostrarem seu poder e seu controle, agem nas falhas do sistema controlador, burlando-o. Os alunos retratam este quadro com suas dramatizações:

Cena 2: Os alunos sentados nas carteiras, em fila. O professor, batendo na carteira, diz:

– Todo mundo fazendo a tabuada agora.

Os alunos começam a jogar papel um no outro. O professor sai para chamar o diretor. Este vem e tira todos os alunos da sala.

Na assimetria das vozes, os alunos representam sua voz.

Cena 3: A dramatização inicia com alunos fazendo a lição. Um deles joga o caderno, dizendo:

– Eu não vou fazer esta coisa.

– Mas tem que fazer – responde o professor.

– Não vou.

– Vou chamar o diretor.

Quando o diretor chega, pega os alunos pelo colarinho e os leva para fora da sala. Enquanto faz isso, diz:

– Advertência para eles. Vamos para a minha sala.

Nessa cena surge o quadro institucional de rebelação, de negação ou de confronto com relação à ordem estabelecida.

Na cena seguinte a indisciplina vence, e eles expressam, com essa "voz ruidosa", o confronto à voz de autoridade da professora. Nesses quadros os alunos parecem retratar o profundo mal-estar que tomou conta das relações cotidianas na instituição escolar. De um lado, professores, na tentativa de exercer seu poder por meio de operações discursivas de normalização, procuram fixar as identidades dos alunos, e a própria; por outro, os alunos, de forma desordenada, se unem em um zumbido incessante.

Cena 4: Na reapresentação do grupo de M., a única coisa que pôde ser compreendida era que os alunos brigavam entre si, desrespeitavam a professora e faziam bagunça na sala de aula. Não foi possível compreender a fala, pois todos falavam ao mesmo tempo.

Enquanto esse grupo se apresentava, uma aluna fala que não era bem assim que as coisas aconteciam na escola. "Na escola não tem essa bagunça". Um menino diz: "Parece um grupo de loucos". A professora também indaga sobre a bagunça exagerada representada nas dramatizações.

Os grupos apresentam suas cenas, evocam suas memórias, sua imaginação, seus desejos, sua absoluta desorganização. Nesse grupo, a "voz da indisciplina" era uma voz que insistia em se apresentar. A essa voz nos dirigimos, na tentativa de entender a que ela responde e nos aproximamos da possibilidade de dar visibilidade aos modos como se configuram os conflitos em sala de aula. A persistência, o estranhamento e a profunda inquietação da estagiária diante de "tanta bagunça" possibilitam que os alunos comecem a codificar em palavras o zumbido, a expor verbalmente um pouco do mal-estar presente nas suas relações em sala de aula:

*Voz 15: "Eu não acho certo quando a professora bate aquele pauzinho dela".
"Mas ela bate o pau mesmo quando a gente levanta só para pegar uma coisa emprestada." (C.)*

Voz 14: "Eu não gosto quando a professora briga comigo. Eu me sinto chateada". (A. P.)

Voz 17: *"Eu acho certo ela brigar, mas quando a gente não deve, ela não deveria brigar. Ela acusa a gente daquilo que a gente não fez. A gente fica sem fazer uma lição, ela fala que a gente não fez nenhuma lição". (A. P.)*

Voz 18: *"Eu acho certo, só que aquele pau ela tem que jogar fora. Eu acho que quando uma pessoa não faz alguma coisa... não é todos que precisam ouvir o barulho daquele pau irritante". (J.)*

Voz 15: *"Mas ela bate o pau mesmo quando a gente levanta só para pegar uma coisa emprestada". (C.)*

O zumbido concede a possibilidade do dizer: a singularidade brota na arena.

2.7 A ESCOLA E A PRODUÇÃO DA VIDA: FUTURO OU PORVIR?

Aprofundamos nossa argumentação no sentido de evidenciar a forma como o saber e o poder, subjetividade e identidade se interseccionam a partir das práticas discursivas escolares. Nesse processo, tentamos retratar a forma como os alunos se posicionam a partir da configuração de padrões identitários da escola, constituídos e lavrados sob a égide das práticas auto-normalizadoras. Por meio dessas operações a escola realiza a produção de significados sociais com o objetivo de produzir identidades consumidoras de bens materiais, de pensamentos e atitudes. E, nessa tentativa de produzir identidades consumidoras, a escola produz o ensino tendo como foco não a criança em si, mas o futuro, o tipo de cidadão que esta criança deve se tornar.

Nesse sentido, enfatizamos o patente afastamento entre o adulto e a criança e nos propusemos a ensaiar uma possibilidade desse encontro e a retomada do diálogo com a criança, aproximando-nos daquilo que nos parece estranho, como, por exemplo, a voz da indisciplina: voz inaudita, carregada de saberes descentrados e polimorfos em oposição aos discursos globalizantes.

Retratamos, assim, por meio da experiência escolar da criança, ou das práticas discursivas presentes na constituição dessas experiências, a marca deixada pela conformidade, pela reprodução do idêntico, pelo achatamento da heterogeneidade,

das diferenças, enfim, pela massificação do cotidiano. Ressaltamos, também, que nos textos das crianças não há nada de logicamente estável, como a consciência centrada do EU, mas a lógica do conflito permanente do EU/TU, e a depredação dos nossos laços quando o TU torna-se uma mímica da alteridade. Entretanto, defendemos que, em vez de a escola construir identidades a partir do assujeitamento e massificação das subjetividades, é necessário que possibilite outras formas de se pensar a infância, resignificando-a.

Pereira & Jobim e Souza (1998) e Jobim e Souza (1996) argumentam nessa direção retomando paradigmas históricos e filosóficos a partir de Benjamin, o qual rompe com a noção de linearidade a que o tempo-lugar da infância é submetido. Este pensador nos faz refletir sobre a noção de entrecruzamento temporal, no qual a infância, a idade adulta e a velhice são vistas como "categorias sociais, históricas e culturais que recompõem permanentemente a experiência vivida". A história, dentro desse paradigma, não é linear, mas constantemente recriada a partir da forma como é significada.

Como a criança tem formas particulares de significar o mundo, ela lembra ao adulto que as verdades são na realidade criações humanas e, portanto, não são fixas e imutáveis. Elas se fazem constantemente nas relações sociais e por meio delas. A criança – paradigma da incompletude – rompe com a noção de verdade como certeza, rompe com a idéia de uma idade da razão e é capaz de provocar diálogos.

Ela pode nos levar ao diálogo com nossa infância, produzindo, como efeito, a possibilidade de nos indagarmos sobre nossas posições de sujeito; pode, também, nos lembrar como exercitar a recusa do que somos.

Segue-se o relato de cenas de uma dramatização dos alunos:

Cena 5: As filhas saem à procura de emprego. A filha que resistiu a ir para a escola diz à mãe:

- Eu ia ser médica, mas não consegui.

- Claro, como ia conseguir se não estudou?

Na agência de emprego, as duas filhas que estudaram e passaram de ano conseguiram o emprego. A terceira, no entanto, não conseguiu. A secretária da agência lhe fala:

- Você não tem o segundo grau completo? Então me desculpe. Até para servir café tem que ter o segundo grau completo.

Assim que este grupo terminou de apresentar, a professora veio até mim e disse que ela havia conversado com os alunos da necessidade de estudar, pois até para servir café atualmente era exigido o estudo.

Cena 6: O grupo de A. reapresenta a mãe mandando as três filhas para a escola, mas uma resiste. A mãe insiste e esta acaba indo. Na sala de aula, enquanto a professora faz testes orais de tabuada, a aluna fica chupando um pirulito. Na sua vez, erra. A professora pede para que escrevam algumas tabuadas. Esta menina acerta e as outras erram. Passado algum tempo, é esta menina que entra na Universidade.

Os alunos questionam os regimes de verdade do discurso escolar, bem como as práticas dele decorrentes, e abrem a possibilidade de pensarmos nas verdades de nossos discursos, e, também, nos nossos horizontes. Surge para nós, assim, a possibilidade de pensarmos a relação com nossa infância, distante e esquecida, transformando esse desencontro no resgate do princípio da alteridade. O adulto pode desenvolver o seu diálogo com a criança a partir do diálogo que tem com sua própria infância.

Outras formas de enredo da infância também podem nos auxiliar com nossas memórias e com esse encontro. A literatura é uma delas.

Graciliano Ramos (1998), ao narrar a infância, expressa a dolorosa experiência que a escola pode trazer à criança.

Arrojaram-me numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de alma de outro mundo. Desânimo, covardia.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência possuía idéias absurdas, acompanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre

paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência. (p.103)

Continua sua saga, narrando o episódio de preparação de suas vestes, de seu material e o medo em face das fantasias sobre a escola.

Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício – e eu me deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro. (p.107)

Já na escola, a civilização vence a recusa:

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinha-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta do ABC, triturados, soltos no ar. (p.107)

O medo parece acalmar-se diante da professora:

Felizmente d. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios na cartilha (...) (p.111)

D. Maria não tinha sede de justiça, não tinha nenhuma espécie de sede, mas era bem aventurada: a sua alma simples desejava pouco e se avizinhava do reino de Deus. Não irradiava demasiado calor. Também não esfriava. Justificava a comparação de certo pregador desajeitado: "Nossa Senhora é como uma perua que abre as asas quando chove, acolhe os peruzinhos." De Nossa Senhora conhecíamos, em litografias, o manto azul, o êxtase, a auréola. D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes.

Nessa paz misericordiosa os meus desgostos ordinários se entorpeceram, uma estranha confiança me atirava à santa de cabelos brancos, aliviava-me o coração. Narrei-lhe tolices, D. Maria escutou-me. Assim amparado elevei-me um pouco. (p.114)

Sua trajetória escolar é acometida por uma cegueira, que o afasta da escola e o leva a distanciar-se dos colegas. Vivendo em trevas, com o rosto oculto num pano escuro pelo doloroso efeito das luzes em seus olhos, narra como seu aspecto desagradável inspirava repugnância e impaciência:

Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: bezerro-encourado e cabra-cega.

Bezerro-encourado é um intruso. Quando uma cria morre, tiram-lhe o couro, vestem com ele um órfão, que, neste disfarce, é amamentado. A vaca sente o cheiro do filho, engana-se e adota o animal...

A outra alcunha era mais insultuosa que a primeira. Lembrava-me do jogo infantil e arreliava-me:

– Cabra-cega!

– Inhô.

– Onde vem?

– Do mundéu.

– Traz ouro ou prata?

– Ouro.

Largavam em seguida uma porcaria que tinha besouro como rima; se a resposta fosse prata, a indecência terminava em barata. Eu abominava os nomes sujos, a brincadeira imunda enojava-me. Se se referissem a um cavalo cego não me ofenderiam tanto... Aquilo não era comigo, convencia-me de que minha mãe não tivera a idéia de juntar-me ao besouro e à barata.

Na escuridão percebi o valor enorme das palavras... (p.129-131)

Aos dois epítetos injuriosos uniam-se falas ásperas, que me atormentavam, agravavam as ferroadas dos mosquitos. Num sussurro, a voz de minha irmã feia e boa tinha ação entorpecente, deslizava branda pelas feridas, como penugem. As dores esmoreciam, as horas passavam rápidas. (p.133)

As palavras podem nos auxiliar, produzindo o efeito de nos reportar a algo esquecido: nossos sentimentos diante da temerosa experiência de escolarização, aproximando-nos de nossos tropeços com as letras, de nossa gagueira diante da leitura, de nossos apelidos para com o mau jeito, produzindo o desassossego do refúgio tranqüilo da maioria. Nosso encontro com a infância pode, assim, nos aproximar, quem sabe um pouco, do lugar e da questão inicialmente colocados no texto: quem somos? Esse lugar, representado pela figura da infância, é o da nossa incompletude. Daí, lembrando Bakhtin, "nossa necessidade estética absoluta do outro".

Os alunos também registram as possibilidades desse encontro:

Minha professora é uma boa amiga me respeita, é muito educada, gosto muito dela. E por isto que aprendi a escrever e a ler. (A. A.)

Eu não gosto quando a professora briga comigo. Eu me sinto chateada. (A. P.)

Podemos pensar, assim, que educar na diferença é possível, desde que se abra mão do desejo de formatar a alteridade, pois aí se revelam o valor e o sentido da diferença: ela nos mostra aquilo que procede a sua liquidação.

Saramago (em *Ensaio sobre cegueira*, 1995) retrata o extermínio da alteridade em nossos tempos. O mais ameaçador para aquela mulher não era a cegueira que se anunciava como condição irremediável de um mal que se alastrava, mas a impossibilidade de poder ser vista pelo outro. Com essa metáfora sobre a cegueira podemos pensar o mal-estar da escola contemporânea não como um mal que nos impede de ver o outro, mas como aquele que nos impede de se deixar ver pelo outro, pela devastação da alteridade. Ainda pior, a Modernidade, em suas diversas formas de tratar a alteridade, tratou de produzir o outro e afastá-lo, excluí-lo, distanciando todo mal que possa representar, ou, então, tratou de sua fabricação – representação/tradução – para torná-lo próximo, ou tolerável; para incluí-lo. A tolerância, contudo, consagra a ruptura de qualquer contaminação, revalida os guetos, revelando sua grande familiaridade com a indiferença. As diferentes formas de representar o outro na Modernidade não são senão formas que retratam um tempo de intolerância à diferença.

2.8 O DOM DA TRANSMISSÃO OU DA POSSIBILIDADE DA MORTALIDADE

A educação, em sua missão pedagógica de projetar a vida, o futuro das nossas crianças, de vigiar seus progressos e avanços, aprendizagem e autonomia, empenhada com a constituição da identidade de nossos alunos – seu melhor produto, cujo selo de qualidade é o bom aluno/bom operário –, certamente não pode

ensaiar nada sobre a finitude, pois não pode prever sua morte. Voz única, não permite dissonâncias. Mesmo assim, é possível que se ouçam outras vozes. Supostamente inaudíveis, como a indisciplina das crianças, que quando ouvidas nos concederam a possibilidade de ensaiar outro coro e incitar novas formas de subjetividade. Sem grandes revoluções molares, mas pequenas revoluções moleculares, como nos mostrou Guattari; não em busca da descoberta do que somos, como nos ensinou Foucault, mas justamente refutando o que somos. Escutar vozes, enredar outro coro, como nos ensinou Bakhtin. Explicitar o conflito e interceder na suposta paz do sujeito soberano, ameaçando-o de suas verdades.

Arriscamos, assim, ensaiar outra possibilidade para se pensar a educação, em que o dom da transmissão aloje a possibilidade da mortalidade.

Tomamos as generosas palavras de Larrosa (2001) para promover esse enlace.

O autor coloca a figura da *infância como acontecimento*, ao lado da educação como figura da *descontinuidade*, levando-nos a repensar a questão da transmissão: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou a fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. É perturbar a totalização temporal de corte humanista, é perturbar o modelo da comunicação enquanto construção do comum, tanto no espaço quanto no tempo. Que perturbe também as figuras tranquilas do diálogo, da compreensão, da mediação entre passado e futuro. Que se encarregue do irremediável do tempo. Educação que é ao mesmo tempo libertação do passado e abertura do porvir. *Futuro e porvir*, vistos a partir dessa relação, se diferenciam, pois se o futuro se conquista, o porvir se abre. Se o futuro nomeia a relação com o tempo de um sujeito ativo definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade, aquele que quer se manter no tempo, o porvir nomeia a relação de um sujeito receptivo, que se constitui desde a ignorância, impotência e abandono, que assume sua própria finitude.

Leva-nos a pensar, assim, que essa relação requer a figura do *talvez*, que nos faz pensar na interrupção, na descontinuidade, na possibilidade do acontecimento, enquanto essa possibilidade se abre no interior do impossível. O possível do impossível é um bom possível, um possível como porvir.

Isso nos conduz a estabelecer a relação do porvir com a *fecundidade*, e nos faz pensar, por exemplo, na possibilidade em se dar a vida que não será a nossa vida, será outra vida, a vida do outro, e será o porvir da vida ou a vida por vir. O mesmo se dá em relação ao tempo, ou à palavra, ou ao pensamento, ou à humanidade.

Desse ponto de vista, a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreendemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, no interior do impossível, precisa de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade (LARROSA, 2001, p.289).

Dar é dar o que não se tem, é um dar que escapa à propriedade e à reapropriação e, portanto, como o talvez, uma figura do impossível.

A educação como figura do porvir implica despreendimento, e se relaciona com o talvez, levando-nos a pensar que o dar da educação tem a ver com *fecundidade*.

A figura da educação-descontinuidade é então situada na linguagem: dar a palavra.

A palavra, concebida em sua divisão constitutiva (entre a palavra e o dizer), pois a palavra duplica-se cada vez que se comunica, por isso o dizer-se da palavra não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente. Desse modo, a palavra que se mantém sempre a mesma, se multiplica e se pluraliza porque diz, cada vez, algo singular, constituindo-se acontecimento único. Assim, dar a palavra é fazer com que ela dure dizendo cada vez coisas diferentes, "é dar o porvir, isto é, dar o que não se tem". Aquele que as dá como proprietário de seu sentido não as dá, pois se apropria da palavra para seus próprios fins. A força atuante daquele que dá a palavra implica desapropriação de nós mesmos no dar, pois as palavras que se dá, dá-se

abandonando-as a uma deriva que não se pode controlar. As palavras que se dão são aquelas nas quais não estaríamos mais presentes. O movimento complementar do dar a palavra é a tomada da palavra. Para isso é necessário tomar a infância como figura que permite pensar o fato de que o ser humano não está sempre já na língua, e que para falar não necessita só "aceder a uma língua pré-existente e sem fraturas, mas transformar a linguagem em fala, a semiótica em semântica, o sistema em discurso" (LARROSA, 2001, p.292). A educação, em sua relação com a infância, consiste em dar a palavra, dar a possibilidade de que a criança tome a palavra. É assim o processo pelo qual os novos, que não falam a nossa língua, são introduzidos nela. "Porque tem uma infância, cada novo ser se constitui em novo sujeito de linguagem, afirma sua singularidade de ser falante. Por isso a infância introduz a diferença e a descontinuidade, e nessa diferença e descontinuidade, a possibilidade da comunidade e da história humana" (p.293). Uma comunidade concebida a partir da pluralidade, não a partir do comum. E uma história a partir da descontinuidade, como devenir no qual emerge o acontecimento, a liberdade.

Assim, a educação implica responsabilidade com o dar a palavra e fazer falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra. A educação-descontinuidade acontece no intervalo entre o dom da palavra e a tomada da palavra.

O ponto que queríamos chegar: a mortalidade.

Se a educação relaciona-se com o futuro, com projeto e com fabricação, o educador tem uma vocação de totalidade, presença e permanência: é um ser que não quer morrer, pois com seu saber, poder e vontade pretende projetar e fabricar a vida, o tempo, a palavra, o pensamento e a humanidade do outro, dando continuidade a sua vida, na vida do outro.

Mas se a educação relaciona-se ao porvir, o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência, alguém que aceita a própria morte e a morte de qualquer forma de propriedade, pois:

Só é capaz de dar uma outra vida aquele que aceita a morte de sua própria vida; só é capaz de dar um outro tempo, aquele que aceita a morte de seu próprio tempo; só é capaz de dar uma outra palavra, aquele que aceita a morte de suas próprias palavras; só é capaz de dar um outro pensamento, aquele que aceita a morte de seu próprio pensamento; só é capaz de dar uma outra humanidade aquele que aceita a morte de sua própria humanidade. Porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade têm porvir (LARROSA, 2001, p.293).

O autor conclui ressaltando, a partir de Heidegger, a correspondência entre nascimento e morte, entre morte e linguagem, na qual a figura da infância representa a conjunção acontecimento-novidade, e a conjunção despreendimento-finitude está representada na figura da morte.

Assim, se a vida e a palavra são esses dons que nunca se tem, "o homem seria então o falante que pode experimentar a fala enquanto fala, isto é, que não pode saber o que diz e que não pode dizer o que quer dizer, mas ao mesmo tempo, diz o que não sabe dizer e o que não quer dizer, o que está além de seu saber, de seu poder e de sua vontade" (LARROSA, 2001, p.295).

Viver em um mundo interpretado é habitar na incerteza, num mundo em que as verdades definitivas desaparecem.

Pensar a educação como descontinuidade e a infância como acontecimento é, sem dúvida, produzir novas metáforas, gerar fraturas no espelho da normalidade para se pluralizar sentidos. É tornar a diferença produtiva.

3 O COTIDIANO EM CENA

3.1 POR QUE UMA OFICINA DE TEATRO?

O projeto realizado com as 5.^{as} séries foi, sem dúvida, o mais difícil e instigante projeto do estágio, pois nem eu, como supervisora, nem tampouco as estagiárias, como coordenadoras das oficinas, possuíamos experiência com artes cênicas que pudesse nos qualificar para esse tipo de atividade. Embora o teatro não constitua uma novidade como metodologia de intervenção psicológica, queríamos proceder a um gesto de leitura que rompesse com as narrativas reificantes da psicologia, a fim de dar lugar aos sentidos da palavra que veicula na escola.

A tarefa inicialmente parecia impossível, tanto para nós, que sabíamos pouco de teatro para poder ensiná-lo, quanto para os alunos, que tiveram que aprender conosco uma gigantesca tarefa, que envolvia, ao mesmo tempo, ser protagonista e autor, ser diretor e ator, ator e espectador, especialmente porque este grupo de adolescentes interpretava este espaço como um espaço de liberdade. Assim, a indisciplina, tal como nomeada pelos professores, apresenta-se a nós em outro sentido: ansiedade, apreensão, estagnação frente à possibilidade de criar algo próprio – o espetáculo teatral. Nossa tentativa de ressignificá-la levou-nos a encontrar na bagunça, na desorganização das crianças, um modo próprio de olhar criticamente o mundo que talvez tenha surpreendido a elas mesmas.

Os objetivos do trabalho foram traçados no plano de atividades e discutidos com a escola. Tinha como justificativa oportunizar aos alunos um debate sobre a sua realidade, ou seja, possibilitar que falassem de si mesmos, de suas vidas dentro e fora do contexto escolar, presentificando seu cotidiano familiar e escolar (como aluno, filho, amigo). Mais do que formar um grupo de alunos, as estagiárias propunham oportunizar-lhes um trabalho em equipe, no qual tivessem a possibilidade de refletir a respeito do cotidiano da sala de aula. Planejavam levá-los

a discutir valores como cooperação, coleguismo, respeito, entre outros, valores que perderam importância na nossa sociedade de consumo (de bens e de conceitos).

O trabalho não visava impor mudanças aos alunos, mas permitir que eles mesmos refletissem sobre os seus pensamentos e ações, explorassem seu potencial e criassem condições para propiciar transformações.

Para isso o trabalho apoiou-se nas reflexões feitas por Desgranges (1998) acerca do teatro brechtiano, no qual o recurso cênico tem o intuito de afastar o espectador da ação dramática, possibilitando a atitude crítica. Ao se distanciar, o espectador reflete sobre o que vê, sem se entregar ao envolvimento emocional que inviabiliza o raciocínio. O efeito deste distanciamento deve levar à tomada de consciência por parte do espectador, ao estranhamento da situação habitual, à percepção da vivência alienada que impede o ser humano de se sentir capaz de intervir, de transformar.

As reflexões acerca desse tipo de teatro colocam em evidência a relação entre espectador e espetáculo como caminho a reafirmar nossa escolha metodológica e nos remete às reflexões de Bakhtin (1992) e Bakhtin/Volochinov (1976) acerca da criação artística e da atitude do contemplador da obra de arte – o ir e vir do contemplador –, transportada por Desgranges para a interpretação do espetáculo teatral, ampliando o entendimento acerca da atitude proposta ao espectador do teatro épico.

A perspectiva dialógica da relação entre o autor e o contemplador de uma obra de arte é redefinida do ponto de vista semiótico, ou seja, a arte é composta por signos e o contemplador é tocado pelos sentidos encarnados nesses signos, interpretando-os e travando um diálogo com as vozes sociais que ecoam na obra. Esse ato de interpretação é singular; trata-se de um ato de compreensão do sentido que coloca o contemplador em diálogo com o autor, continuando sua criação.

Esse ponto aproxima também o discurso da arte ao discurso da vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976) e nos aproxima da possibilidade de o trabalho psicológico romper com qualquer fundamento remediativo – ortopedia –, para

promover a circulação dos sentidos. Fazer do cotidiano a arte de pensar a vida, de promover o diálogo permanente com os valores da vida, exercitar a exotopia, o afastamento da alienação cotidiana. É também exercício alteritário, no qual a criação é o ato de interpretação, de compreensão singular e única que o sujeito tem, a partir do diálogo que estabelece com seu interlocutor, no caso, o autor.

A compreensão estética de algo que nos diga respeito na vida assemelha-se ao movimento último do contemplador na arte. "Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos dos outros, sempre regressamos a nós mesmos, e o acontecimento último, aquele que nos parece resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida." Enquanto ato de interpretação, um ato estético, um ato de criação. Assim, "o estético não é algo para ser vivido, mas algo para ser criado" (BAKHTIN, 1992, p.37, 83).

Diante da obra teatral, bem como de um acontecimento cotidiano, o espectador precisa imprimir seu próprio ritmo, interrompendo o movimento tanto da obra quanto da vida. Ao interrompê-lo, paralisa o tempo presente, procedendo ao ato de compreensão – a compreensão estética, reflexiva. Resignifica a realidade social por meio do olhar do outro – nesse caso o autor ou o herói –, ao regressar a sua consciência e "elaborar esteticamente respostas que dêem uma visão do todo contido naquele olhar" (DESGRANGES, 1998, p.62).

Desse modo, a proposta da oficina de teatro visava proporcionar novas interpretações ao cotidiano de sala de aula por meio da estética, aproximando o discurso, a arte e a vida. Enquanto autores, os alunos estariam exercitando a alteridade necessária, transportando-se aos diferentes papéis (professor, aluno, diretor, jovem, filho, etc.), criando seus heróis, retratando seus sofrimentos e desejos. Enquanto espectadores, procedendo ao ato de interpretação, um ato estético, de responsabilidade, o descolamento de posições identitárias, de modos de subjetivação veiculados pelo discurso pedagógico homogeneizante.

A decisão pela oficina de teatro partiu das estagiárias, que após o reconhecimento das turmas, dos problemas apontados pela escola e dos recursos

disponíveis, estudaram várias possibilidades de oficinas, tendo considerado o teatro o mais pertinente.

Através do teatro o jovem pode atribuir novos sentidos ao seu cotidiano em sala de aula, independentemente dos desejos dos adultos. Ele tem a oportunidade de imitar as impressões que tem do meio, e de criar situações diferentes das da vida real a fim de improvisar impulsos, tais como o de heroísmo.

Ao se trabalhar com o teatro o importante não é o resultado final, e sim o processo. Todo o processo faz parte de um fim que nos interessa, desde a criação da peça, passando pelos ensaios e criação de cenário, até a apresentação.

Passamos a narrar, a seguir, o processo das oficinas. A narrativa será conduzida basicamente pela palavra das estagiárias, suas impressões e interpretações. Em seguida traçamos um esboço de análise de um dos roteiros do teatro que nos remete a uma reflexão acerca das relações escolares, transportadas para as relações sociais mais amplas no contexto das práticas sociais contemporâneas.

3.2 ENREDOS DA PRÁTICA

3.2.1 A Narrativa da 5.^a Série A

Desde os primeiros meses do ano letivo esta série vinha provocando queixas, e os professores, a equipe pedagógica e a direção concordavam que era a mais "indisciplinada". Concluída a fase inicial de levantamento de dados na escola, apresentou-se a proposta da oficina de teatro com as turmas de 5.^a ou de 6.^a séries, em que se decidiu que a 5.^a A deveria ser a escolhida.

Ao final dessa reunião constata-se que as estagiárias, mesmo se acercando de todos os cuidados para valorizar as crianças, acabam por acatar a escolha da turma feita pela escola. A decisão foi tomada em conjunto, mas não com a participação dos alunos, e sim de acordo com a hierarquia institucionalizada. Os indisciplinados foram

nomeados pelos professores, equipe e direção, ficando esta turma, portanto, destinada ao trabalho psicológico.

Dirigimo-nos aos alunos dizendo que tinham sido sorteados entre todas as turmas para participarem de uma oficina de teatro. Não quisemos utilizar o termo "escolhidos", a fim de evitar que pensassem que os professores tinham decidido que as psicólogas fariam um trabalho com eles. Conhecíamos de antemão a "fama" que o profissional da psicologia tem entre os alunos: trabalha onde existem problemas ou loucura. A receptividade da turma foi grande, visto que aceitou com entusiasmo a proposta. Foi interessante ouvir de um aluno, mostrando admiração: "Nossa turma é a pior..."

Os alunos sabiam de antemão a imagem que os representava na escola, bem como a das psicólogas que chegavam. As estagiárias, por sua vez, procuram amenizar o confronto, o que parece inútil. Talvez, por um momento, elas tenham se esquecido de que as crianças entendem muito bem o que as palavras insistem em esconder.

A turma foi dividida em três grupos, de acordo com a lista de chamada (em ordem alfabética). Os alunos pareceram não se opor à divisão.

As atividades tiveram início no dia 23 de maio de 2001 e finalizaram em 19 de setembro, totalizando 13 encontros. Durante as férias de julho as atividades foram interrompidas. Os encontros foram semanais e cada grupo ocupou um espaço diferente na escola: o grupo 1 ficou no laboratório de Ciências, o grupo 2 na sala de aula, e o 3 no salão. Como a maioria dos alunos não concordou em que a apresentação fosse feita para outras turmas, nem tampouco com sua realização no palco, as peças foram apresentadas em sala de aula.

O tema norteador da construção da peça, em todos os grupos, foi: "A escola em minha vida". As estagiárias procuraram despertar reflexões sobre como os alunos se viam na escola, como viam os professores, o que gostavam de fazer, o que chamava a atenção na escola, como acontecia uma aula. Eles ficavam livres para montar as cenas da forma que desejassem, trazendo conteúdos que fossem significativos para eles.

Entre os temas mais recorrentes que mobilizaram as discussões dos grupos identificamos os seguintes: sexualidade e preconceitos existentes tanto entre

os adolescentes como entre adultos e adolescentes; desrespeito, indiferença e agressividade nas relações entre professores e alunos.

Os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre como é ser professor e parecem ter reproduzido situações que vivem no dia-a-dia. Ao mesmo tempo em que se queixavam dos professores, que "gritam" e "são chatos", como costumam dizer, reconheciam que ser professor é "horrível", devido à impossibilidade de dar aula. Uma menina no grupo 3 manifestou que se sentiu uma "otária" por não ser ouvida enquanto dava aula.

Já em relação ao papel de aluno na escola, observa-se, pelo relato de alguns alunos, que não percebem a importância e a necessidade da escola. Um deles disse claramente que não sabe o porquê de vir para a escola e que está lá para conhecer pessoas. Outros, no entanto, referiram-se à escola como um lugar para aprender.

Quanto ao processo de criação do roteiro, percebe-se que eles preferiam a ação à improvisação, ao debate ou à escrita. Foram propostos recursos e exercícios que lhes auxiliassem a estruturar a peça de acordo com o grupo, com a evolução das peças e as características dos alunos. Porém, o trabalho foi integrado e a comunicação constante.

De maneira geral, podemos levantar algumas características apresentadas pela turma ao longo do processo. A dificuldade em trabalhar em grupo foi rapidamente verificada. Consideramos o trabalho em grupo como um conjunto de habilidades necessárias à execução de uma atividade em grupo e ao alcance de um objetivo, tais como: organização propícia à troca de idéias e opiniões, aceitação da opinião alheia, negociação, comunicação que leve a um entendimento mútuo, e iniciativa. Em todos os encontros, solicitávamos tarefas que proporcionavam a interação entre os alunos, até porque a construção de uma peça exigia que cada um desse sua contribuição. Sempre que necessário, enfatizávamos isso a eles. Chamou atenção, desde o início, a preferência dos alunos pela realização das tarefas de forma mais individualizada ou em pequenos grupos.

Embora isso tenha sido verificado, os subgrupos produziram textos ou escreveram diálogos entre os personagens com a orientação da estagiária, que, às vezes, precisava ajudá-los a organizar as falas. A exceção ocorreu no grupo 1, pois

após várias tentativas por parte da coordenadora no sentido de estimulá-los a pensar sobre o que queriam mostrar na peça e a improvisar cenas, os alunos não conseguiram se organizar a ponto de escrever ou dramatizar. Devido ao limite de tempo, foi oferecida uma cena adaptada de uma peça de teatro para que pudessem ensaiar. Os alunos chegaram a pedir uma peça pronta, argumentando que seria mais fácil. Observou-se também que, nesse grupo, as meninas que se dispuseram a escrever um diálogo reproduziram o que tinham apresentado em um exercício trazido em um dos encontros. Com frequência, a estagiária identificava que os alunos ficavam surpresos quando eram solicitados a dar sua opinião (e eram ouvidos), a resolver imprevistos ou mesmo contribuir com sugestões.

Conclui-se que esse grupo, de forma mais evidente, demonstrou a necessidade de receber passivamente as tarefas e idéias da coordenadora, assim como uma dificuldade em usar a criatividade e a espontaneidade em situações que pediam criação. No entanto, a coordenadora identifica que, ao longo dos encontros, o grupo como um todo se integrou e se envolveu com os ensaios e a apresentação do teatro:

...prestavam mais atenção ao próprio desempenho e ao do colega, com o intuito de melhorar; alguns davam sugestões quanto a músicas e cenário e ouviam mais a coordenadora.

Os outros grupos, que conseguiram criar suas próprias peças, também demonstraram resistência em construir textos, mas o que facilitava era o fato de dramatizarem espontaneamente ou de se expressarem oralmente, pois assim a coordenadora tinha meios de registrar suas falas. Sempre que eram solicitados a escrever, dispersavam-se, e o grupo 2 também chegou a pedir uma peça pronta para apresentar. Este grupo apresentou dificuldade, ainda, para escrever em discurso direto, estruturando os diálogos que criavam oralmente. Com o texto em mãos, alguns alunos dos grupos 1 e 3 mostraram dificuldade de leitura nos ensaios e na apresentação final. No grupo 3, houve deboche entre eles e duas alunas desistiram de representar um determinado papel.

Outra observação importante foi a necessidade da intervenção da estagiária para que os alunos se organizassem e iniciassem as tarefas. Pediam explicações mais de uma vez e nem sempre davam início à tarefa no momento solicitado. Entre eles, falavam em tom de voz alto e ao mesmo tempo; agrediam-se física e verbalmente; dispersavam-se das atividades propostas; tinham dificuldade para aceitar a opinião alheia em discussões e elaborações de textos em dupla ou em pequeno grupo, a fim de chegarem a um consenso. Várias vezes foi preciso que

as estagiárias interviessem para que os alunos continuassem realizando as atividades ou para pedir colaboração do grupo para escutarem uns aos outros.

Para resolver conflitos, notamos que também precisavam da interferência de uma figura externa e de autoridade, que no caso eram as coordenadoras. "Dedavam" com frequência o colega com o qual estavam se desentendendo. Quando não solicitavam a presença da coordenadora, percebiam-se críticas entre si, agressões físicas e verbais e o desejo de desistir diante de uma situação problemática, ao invés de enfrentá-la.

Outra característica marcante nos grupos 1 e 2 foi a participação diferenciada entre meninos e meninas. Dividiam-se frequentemente de acordo com o sexo. As meninas engajavam-se na elaboração da peça e nos ensaios, enquanto os meninos mostravam mais recusa à participação e aos pedidos da coordenadora, como se quisessem desafiá-la. No grupo 2, além disso, surgiu a figura de uma líder, uma menina que queria sempre estabelecer as falas e comandar o grupo. A coordenadora teve que intervir nesse sentido, visto que a postura da menina criava desentendimentos.

Por fim, através das dramatizações os alunos puderam falar a respeito de como se percebem dentro do contexto escolar, de como vêem as relações que ocorrem dentro deste contexto e de realidades que são vistas de forma preconceituosa pela sociedade; puderam refletir acerca das relações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-direção e aluno-funcionário; perceberam a importância da colaboração de todos do grupo para que este atingisse um objetivo; refletiram sobre seu potencial para alcançar os objetivos propostos, o que se expressa na seguinte frase de uma aluna: *"No teatro eu aprendi a fazer muitas coisas e a compartilhar com meus amigos e aprendi que nunca devemos falar que não sabemos fazer algo!"*; conseguiram se organizar enquanto grupo, a ponto de construírem os textos e ensaiar as peças.

Evidentemente, tais conclusões são "interpretações" do que foi observado, ouvido e analisado por três adultas, estagiárias de psicologia. Os próprios adolescentes, provavelmente, não tinham consciência de que, a todo momento, refletiam sobre suas vidas e relações, o que os ajuda a se enxergarem enquanto indivíduos que têm responsabilidades e que estão em interação com os outros na escola e na vida. Da mesma forma, não sabiam de suas dificuldades e de possíveis aprendizagens que teriam pela oficina de teatro. Com certeza, eles sentiram e, verbalizando ou não, demonstraram isso de seu modo.

No último encontro, cujo objetivo era discutir com a turma toda o que significou participar da oficina, verificamos tudo isso, mesmo que em meio à desorganização do grande grupo. Os alunos, principalmente os que se envolveram mais com o processo, manifestavam satisfação pelas falas, expressões faciais e manifestações

carinhosas com as coordenadoras. Muitos disseram que foi legal, pois a "professora" deixava eles escolherem o que quisessem (opinião de um aluno do grupo 1) ou porque era melhor do que ter aula. Lamentavam ainda o fato de a oficina ser encerrada ali, demonstrando o quanto tinha sido importante participar.

Em relação aos professores, pode-se dizer que avaliaram positivamente o trabalho nesta turma, visto que alguns explicitaram que ela estava bem melhor quanto ao comportamento. A queixa inicial de que era a mais indisciplinada não se repetiu após a finalização da oficina. Em reunião com eles, as estagiárias perceberam que mostravam curiosidade e interesse em saber como tinha sido o desempenho dos alunos, assim como em entender as hipóteses explicativas sobre seus comportamentos. Porém, colocavam-se em uma posição "distante", como se observassem situações das quais não faziam parte como elementos responsáveis. Nenhum deles se posicionou no sentido de refletir sobre seu papel no cotidiano, em sua relação com os alunos.

3.2.2 A Narrativa da 5.^a Série C

Concluído o trabalho com a 5.^a série A, a escola solicitou a realização da oficina de teatro com a 5.^a série C. Atendendo ao pedido dos professores, iniciaram-se as atividades na 5.^a C na primeira semana de outubro. Foram previstos oito encontros com a turma: de 3 de outubro a 21 de novembro de 2001. Porém, o total de encontros foi maior, pois, conforme o desejo dos alunos, as estagiárias permaneciam em horários em que esses não tinham aula ou um pouco antes de irem embora. Assim, esse número variou de acordo com cada grupo.

Durante esta oficina não houve nenhum cancelamento e, provavelmente, o que facilitou o seu andamento foi o fato de a turma não ter aula de Ciências nesse período. A professora estava de licença médica e a maioria dos encontros ocorreu no horário reservado a essa matéria.

Assim como na 5.^a A, propusemos a atividade dizendo que a turma C tinha sido sorteada. Porém, mesmo sendo dito isso, alguns alunos do grupo 3 disseram, no primeiro encontro, que sabiam que a sua turma havia sido escolhida pelo fato de

ser a mais bagunceira de todas. Relataram que um de seus professores havia dito que viriam três estagiárias de psicologia trabalhar na turma deles porque "uma só não daria conta". Outro episódio importante aconteceu antes mesmo de entrarmos em sala para nos apresentarmos. Um dos alunos afirmou que não queria participar de um trabalho com psicólogas porque não se considerava louco. Portanto, antes de iniciar qualquer atividade voltada ao teatro, a coordenadora do grupo no qual estava este aluno levantou uma discussão a fim de desmistificar o papel do psicólogo na escola. Apesar de tudo isso, a receptividade dos alunos foi boa e muitos demonstraram entusiasmo, pois vibraram.

A divisão da turma deu-se por outro critério: pediu-se que os alunos se organizassem pela escolha da estagiária com a qual gostariam de trabalhar. As estagiárias escreveram seus nomes no quadro e cada aluno colocou o seu abaixo. Então, os três grupos foram definidos. As escolhas foram feitas de acordo com suas afinidades. Isso evitou que, ao longo dos encontros, quisessem mudar de grupo, como ocorreu com alguns alunos da 5.^a série A. Para trabalharem juntos também seria melhor, devido ao entrosamento.

Além das mudanças nos critérios de escolha, outra modificação em relação à primeira oficina foi a proposta de tema feita aos grupos, que ficou a critério dos alunos. Desse modo, cada grupo falou sobre o que tinha mais significado para si naquele momento. Desde o início, proporcionaram-se situações que estimulassem a criatividade e a escolha do que gostariam de mostrar em cena. Utilizaram-se exercícios de improvisação, vocalização, respiração, representação através de mímicas, expressão emocional, entre outros. A escolha das técnicas ficava a critério de cada coordenadora. A apresentação final ocorreu no palco do salão, devido à aceitação dos alunos quanto a isso. Alguns até reclamaram do fato de a apresentação ser restrita aos colegas de classe.

Os critérios impessoais de divisão do grupo dão lugar a uma escolha realizada a partir do aluno, seja pelos laços já existentes, pela curiosidade ou desejo de ampliá-los, ou por identificação com o coordenador. O importante é que as estagiárias também conseguiram rever, enquanto alunas universitárias, principalmente, que os critérios de escolha predominantes na carreira escolar poderiam ser modificados, passando das impessoalidades numéricas às possibilidades de escolha.

A escolha dos temas também sofre uma reformulação. Na primeira oficina, a concentração do tema em torno da escola mostra ainda uma tendência a direcionar o diálogo sobretudo à instituição escolar, levando à discussão sobre o papel da escola na vida da criança. Logo de início é possível constatar que a criança é capaz de apreender a complexidade do mundo moderno e os problemas dele decorrentes, retratando dramas e tragédias humanas de forma alegórica. Desse modo, a segunda mudança significativa foi deixar que os alunos escolhessem os temas. Pôde-se, então, constatar que eles não só trataram da escola, instituição que, ao lado da família, é parte integrante de suas vidas, como também dos problemas enfrentados pela nossa sociedade de modo geral, como guerras, preconceitos, drogas, gravidez na adolescência, etc.

Quanto ao processo deste grupo, cabe destacar a presença da criatividade. Os alunos da 5.^a série C, em sua maioria, mostraram-se desinibidos desde o momento em que foi solicitada a decisão sobre os temas e a estruturação das peças. Não tiveram dificuldade para identificar os assuntos sobre os quais queriam discutir, nem para escrever, quando necessário. No grupo 3, por exemplo, foram observados muita discussão e questionamentos antes da realização concreta das atividades. Durante a produção do texto, meninos e meninas debatiam sobre o que fariam a respeito do tema escolhido.

Tanto no grupo 2 quanto no 3 percebeu-se bastante coesão. Os alunos do primeiro demonstraram auto-organização já na primeira atividade realizada: diante da consigna de que duplas conversassem — a fim de conhecerem sobre o sonho do colega, sobre o que este gosta e que animal gostaria de ser — e de que um apresentasse o outro através de mímicas, uma aluna foi ao quadro e perguntou se poderia organizar a ordem de apresentação. Diante da resposta afirmativa da coordenadora, escreveu a ordem de apresentação de cada dupla.

Os alunos do grupo 2 participavam de todas as atividades e exercícios e, mesmo quando se dispersavam, bastava um pedido da coordenadora e todos paravam de falar e ouviam as consignas. Também bastava uma palma para que sentassem quando era preciso conversar. O que se observou foi uma separação entre os meninos e meninas, a qual não era decorrente de uma hostilidade entre eles. Cada grupo queria representar personagens que se diferenciavam: os meninos queriam ser os soldados que lutavam na guerra, enquanto as meninas não queriam fazer parte dessa guerra, mas sim serem alunas participativas de uma aula. Mesmo havendo esta divisão, todos se envolveram em igual proporção para a montagem da peça e participação das dinâmicas.

O único momento de tensão entre os meninos e as meninas no grupo 2, que levou à desorganização, foi quando, na peça, os primeiros queriam invadir a sala de aula e as meninas afirmavam que não queriam ser "atacadas". Algumas meninas passaram a dizer que não queriam mais produzir. Bastou uma intervenção e começaram a conversar, tentando entrar num acordo quanto ao texto. O grupo conseguia se organizar mesmo sem a interferência da coordenadora. Quando não puderam ser acompanhados pela estagiária, eles, por si mesmos, ensaiaram a peça. Cada aluno procurou memorizar sua fala. Durante a confecção do cenário, dividiram-se e cada um assumiu uma responsabilidade, trabalhando em harmonia.

É interessante perceber que apesar de, a princípio, haver uma separação entre meninos e meninas para a criação da peça no grupo 3, esta divisão foi desfeita e eles começaram a trabalhar juntos, sendo que em todos os atos houve a participação tanto de meninos quanto de meninas. Além disso, percebeu-se que dentro deste grupo havia uma relação de respeito.

Verificou-se muito respeito também entre os alunos do grupo 2, pois durante as discussões apresentaram facilidade em aceitar a opinião alheia a fim de chegarem a um consenso, quando alguém dava idéias.

Da mesma forma, os alunos do grupo 3 se mostraram, desde o princípio, integrados. Algumas alunas apresentaram mais dificuldades no sentido de cooperação: J. não obedecia a nenhuma consigna e parecia querer tomar o lugar da coordenadora e, quando era contrariada, gritava.

Já o grupo 1 apresentou características diferenciadas. Embora se mostrassem integrados entre si, inclusive entre meninos e meninas, manifestaram dificuldade para se organizarem a fim de refletir em conjunto sobre o tema a ser escolhido. Em um dos encontros foi realizada uma atividade na qual todos participariam dando contribuições na montagem de uma história com tema livre (a qual seria utilizada para a peça). No entanto, os alunos dispersavam-se constantemente, principalmente os meninos, que eram maioria. Poucos se concentraram e o recurso utilizado pela coordenadora era de lembrá-los do contrato estabelecido no primeiro encontro, quando eles mesmos determinaram o que era necessário existir em um trabalho em grupo. Mostrou-se a eles que sua postura não correspondia ao que falavam, pois com frequência burlavam as regras.

Assim, no encontro seguinte optou-se por dividi-los em subgrupos para estimulá-los a produzir cenas. Foram entregues folhas nas quais deveriam preencher o tema, os personagens e os diálogos da peça. Então, deram início às discussões, sempre com a supervisão da coordenadora. Um dos grupos encontrou mais dificuldade para se organizar (ficavam conversando e se provocando e não produziam). Por isso, ela ficou mais presente, ajudando-os a organizarem as idéias até que o tema fosse definido. Quando começaram a discutir sobre como ocorreria a cena, a coordenadora retirou-se.

Esse grupo apresentou, ainda, dificuldade para resolver atritos e desentendimentos de forma amigável e por meio de negociações. Várias vezes discutiam e acabavam se agredindo (verbalmente ou não) e/ou desistindo de continuar a atividade. Quando a coordenadora percebia que os grupos não estavam produzindo ou quando vinham até ela reclamar, tentava-se compreender o que tinha ocorrido. Apesar disso, mostravam-se interessados na execução das cenas e ensaios.

Entre os temas trabalhados pelos alunos da 5.^a série C, podemos listar os seguintes:

- Grupo 1: lutas entre os personagens do desenho animado "Dragon Ball"; "Escolinha do Professor Diego" (em alusão ao programa de TV "Escolinha do Professor Raimundo"), onde situações cômicas estavam presentes; busca pelo fim do uso de drogas por parte de um menino, que foi aluno nessa escola.
- Grupo 2: guerra entre os Estados Unidos e o Afeganistão. Na peça há dois ambientes: um deles é a sala de aula e, o outro, a guerra no Afeganistão. Falam sobre o terrorismo, empenhando-se em construir uma mensagem de que a guerra não leva a nada e de que o que vale a pena é viver em paz. O nome da peça é "A paz acima de tudo". Na peça também discutiram formas de guerra encontradas aqui no Brasil, ocasionadas pela droga e pela pobreza.
- Grupo 3: amor, ódio, morte, "corno", viúva, grafiteagem, boxe, brigas e tragédias, noivas, vandalismo e fantasmas. Devido à grande variedade de temas, a coordenadora sugeriu que eles se dividissem em grupos visando montar o texto. Ao longo da elaboração do texto, começaram a perceber que seria muito difícil encaixar todos esses temas em uma peça e resolveram fazer uma seleção: os meninos escolheram grafiteagem e sexo, e as meninas escolheram amor, ódio, tragédias, sexo. Porém, no desenvolver das falas, a peça acabou tratando dos seguintes temas: grafiteagem, namoro, casamento, *skate*, música, sexo, bebida.

No dia da apresentação final notou-se grande envolvimento e entusiasmo na maioria dos atores. Conforme o combinado em cada grupo, trouxeram os figurinos e acessórios. Entretanto, muitos dos alunos do grupo 1 recusaram-se a apresentar, embora a coordenadora interviesse individualmente, com eles, às vezes. Percebemos que queriam "estar em cena", já que a todo o momento procuravam chamar atenção, tanto no palco quanto na platéia. No palco, apareciam nas cenas dos outros grupos, mesmo diante dos pedidos das coordenadoras para que assistissem em seus lugares. Na platéia, não permaneciam sentados, falavam, brincavam e também "tiravam sarro" dos

colegas que apresentavam. Foi interessante observar que os meninos do "Dragon Ball" utilizaram as máscaras durante outras apresentações, "atrás" da platéia, e interagiram como se estivessem no palco.

A avaliação da oficina de teatro da 5.^a série C não se realizou a tempo de integrar o relatório final de estágio. Contudo, pelo relato das estagiárias em supervisão, tanto professores quanto alunos avaliaram positivamente seus resultados.

3.3 ESTAGIÁRIAS E ALUNOS – UM DIÁLOGO ENTRE VIDA E ARTE

As relações estabelecidas entre alunos e estagiárias estavam pautadas em uma reflexão ética que visava compreender o papel que estas assumiam junto aos alunos e na consciência de que essas interações eram permeadas por valores sociais que se revelavam, principalmente nos diálogos estabelecidos, caracterizando-se por uma rede de relações intersubjetivas e socioideológicas.

Primeiramente, vale a pena entender a comunicação que procuramos estabelecer com os alunos. Temos que ter em mente que existiam diferenças entre nós: éramos adultas, coordenadoras de grupo e "aprendizes" de diretor de teatro, interagindo com adolescentes que, na escola, desempenham seu papel de alunos e se identificam como tal. Nossas identidades ali eram diferentes. Acreditamos que, por mais livres que deixássemos a discussão e elaboração do tema e do enredo das peças, direcionamos o diálogo de acordo com nossos princípios e percepções como adultas e profissionais da psicologia em momentos que não conseguimos agora identificar.

O papel que assumíamos junto às estagiárias durante a orientação do trabalho de campo visava a que as estagiárias pudessem refletir acerca das suas práticas, relacionando-as ao universo axiológico da escola, aos discursos dominantes nas relações escolares, dos quais suas práticas encontravam-se sob efeito, uma vez que passaram boa parte de suas vidas nesta instituição. Oscilavam, assim, entre o lugar de alunas universitárias sob efeitos dos discursos da psicologia, e o lugar de alunas, que de suas experiências escolares traziam seus sonhos e utopias em relação à possibilidade de transformar a escola.

Nosso papel era, assim, de levá-las a se indagar sobre suas decisões a cada intervenção, o que tornava nossa reunião semanal um espaço tenso de

indagações sobre nossos discursos e práticas, e não um espaço de prescrições de condutas e técnicas, ou de conferência de tarefas.

Desse modo, nossa orientação era no sentido de possibilitar que as estagiárias também exercessem a posição exotópica em relação aos discursos que circulam na escola, especialmente aqueles com os quais se identificam, levando-as à possibilidade de estranhá-los, como por exemplo em relação aos alunos, a fim de que pudessem pensar outras possibilidades de ação e intervenção.

Assim, buscávamos a clareza de que é na palavra que são apreendidos os movimentos de construção e de degradação das significações atribuídas à escola, bem como às diversas instituições que compõem o campo das experiências materiais, políticas e culturais de uma dada sociedade. Nos diálogos entre estagiárias e alunos percebem-se tais significações, as quais nem sempre estavam relacionadas à escola. Os alunos traziam conteúdos que lhes interessavam, que lhes despertavam novos sentidos e, na maioria dos grupos, os temas estavam relacionados às suas vidas e inquietações fora do âmbito escolar. Além dos diálogos, a própria produção e conteúdo das peças comunicava tudo isso.

A interação dialógica entre os participantes da oficina continha, assim, ressonâncias dos modos de produção cultural contemporâneos, particularmente em relação às políticas de produção e consumo dos modos de subjetividade. Sendo assim, a prática das estagiárias não visava ao consenso disciplinador, nem tampouco à escuta descomprometida com a expressão do universo psíquico interno e individual.

...podemos afirmar que, embora ele [o diálogo] fosse permeado por valores diferentes, fizemos um "exercício", uma tentativa de ouvi-los e não julgá-los, criticá-los ou buscar verdades absolutas. Certamente, tivemos contato com a diversificação de modos de compreensão, que, naqueles encontros, implicava duas consciências distintas.

Ao analisar os discursos da escola, e aqueles que assumiam como próprios, as estagiárias puderam reinterpretar a experiência escolar, o que criou diversas possibilidades de ouvir os sujeitos que hoje participam dela, ressignificar as hierarquias institucionalizadas e os papéis sociais estabelecidos culturalmente. Ao

ouvir alunos que não sabiam por que estavam na escola, não tentavam convencê-los de algo ou transmitir alguma informação que talvez não compreendessem, mas procuravam fazê-los pensar e se questionar.

O teatro oportunizou aos adolescentes, por diversificados meios, realizarem seus desejos de ação, de personificação e de realização contidos no processo de imaginação. Pode-se dizer que em ambas as turmas de 5.^a série os alunos tiveram a oportunidade de expressar esses desejos, pois estavam livres para criar e dramatizar, reinterpretando seu mundo. Posicionavam-se no lugar discursivo do professor autoritário, do aluno "respondão", do herói, do bandido, do adolescente que está descobrindo a sexualidade, o amor, e muitos outros lugares pelos quais "assumiam personalidades ou personagens", admirados ou repudiados.

A interação dialógica com os alunos permitiu a circulação de seus discursos, possibilitando que seus posicionamentos em relação a eles fossem ouvidos e debatidos, abrindo um contato com outros valores, levando à possibilidade de que posições singularizadas pudessem surgir para contrapor-se aos modos de assujeitamento e homogeneização preconizados pelo mundo contemporâneo. A abertura para outros valores e vozes pode levar a linhas de fuga, as quais permitem "escapar" dos modos de subjetivação homogeneizantes.

Nesse sentido, a oficina de teatro, a partir da circulação das vozes, pluralização de sentidos das interações e dos significados produzidos no contexto escolar, foi oportunizando aos alunos ressignificar o lugar que ocupam nos discursos dominantes, diversificando modos de subjetivação. Exemplos de tal processo foram vistos quando um aluno da 5.^a série A afirmou: "Nossa turma é a pior"; quando uma das coordenadoras percebeu reações de espanto, tanto na turma A quanto na C, ao dizer que eles poderiam falar do que quisessem; quando alunos se recusavam a fazer uma atividade, alegando não conseguirem. Parece que aí se apresentam modelos identitários hegemônicos, requisitando alguém que diga o que fazer, já que não se sente capaz para escolher ou para realizar.

Assim, a atividade artística revelou-se exercício alteritário para a interpretação/criação de novos sentidos a si mesmo e à realidade social.

Tecendo uma avaliação do caminho de intervenção por meio do teatro, constatamos que as duas oficinas se aproximaram da criação de uma peça épica, segundo o que apresenta Desgranges (1998). O teatro épico, introduzido por Brecht, busca aliar a emoção à reflexão, ao questionamento. Isso se justifica porque, sempre que possível, os autores e atores foram levados a se distanciarem de sua produção, para tomarem consciência do que mostravam. Viveram e refletiram sobre a vivência. Como espectadores das peças dos colegas no momento das apresentações, e de suas próprias peças durante os ensaios, os alunos também puderam refletir.

A mistura dos papéis de autor e ator – criavam a peça ensaiando cenas de seu cotidiano, paravam para escrevê-las e então encená-las, agora como atores e também como espectadores – favoreceu a flexibilização de rótulos identitários dominantes que acabam por assujeitar as crianças às práticas discursivas dominantes no discurso pedagógico.

Outra característica presente nas peças dos alunos e que vai ao encontro do teatro épico foi a sua fragmentação em cenas, que, algumas vezes, não tinham relação de causa e consequência. Desgranges afirma que dessa forma pode-se perceber que o mundo é passível de transformações e a compreensão do todo da peça é da responsabilidade do espectador. Cabe a ele relacionar cada situação particular com o tema geral, que também vai ser (e foi) identificado a partir do ponto de vista de cada um. Brecht acreditava que o teatro épico, assim como a história, não é um *continuum*, uma sucessão de fatos, mas uma sucessão de idéias, sonhos e necessidades.

Essa era a impressão das estagiárias presente em seus registros de acompanhamento da construção das peças, assim como ao assistir as apresentações finais.

3.4 AS RELAÇÕES NA ESCOLA: UMA DENÚNCIA ÉTICA NA VOZ ESCOLAR

Os dados obtidos a partir da atividade de teatro oferecem inúmeros caminhos de análise a seguir. Contudo, retomando a via principal da proposta deste trabalho – não que ela seja uma via de mão única, nem que seja a única via, pois os dados apresentam-se a nós como inúmeras possibilidades de significação –, elegemos a oficina de teatro como uma possibilidade de reapresentarmos ao debate as relações escolares.

A análise da interação em sala de aula vem sendo tratada por várias abordagens, desde a clássica tradição americana da análise da interação aos modelos baseados nas tradições antropológicas.⁹ Rojo (2000) tece uma crítica às análises da interação que circulam mais comumente, por reunirem aproximações interacionistas ou empiristas da interação como ação observável (comportamental) e da linguagem como conversação, tendendo a uma análise funcional-comunicativa (Teoria da Comunicação; Análise Conversacional; Micro-Etnografia da Fala; Sócio-Linguística Interacional). Segundo a autora, o foco e o recorte do fenômeno nessas abordagens, advindas de suas teorias de referência sobre linguagem, interação e aprendizagem, obscurecem os dados em análise no que diz respeito à construção do discurso e do conhecimento. Propõe que se possa iluminar esses elementos a partir das trocas linguísticas em sala de aula, tendo como foco o próprio fluxo do discurso na interação, o que requer uma visão dialética da aprendizagem e uma visão discursiva da linguagem.

A autora parte do conceito vygotskiano de aprendizagem e interação social e de uma perspectiva bakhtiniana dos discursos em circulação apropriados pelo indivíduo humano como eminentemente dialógicos e polifônicos. Toma a teoria dos Gêneros Discursivos para rever a estrutura dialogal IRA (Iniciação-Resposta-

⁹Para uma revisão desse campo, ver Delamont S. e Hamilton, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.403-426.

Avaliação) não como um roteiro previamente conhecido de confirmação do poder do professor, mas como possibilidade de o aprendiz construir novos gêneros secundários do discurso e, por meio deles, apropriar-se de novos conhecimentos.

A autora analisa segmentos dialogais de interação de sala de aula contrastando diferenças entre escola pública e privada e conclui que essas diferenças não dizem respeito aos gêneros em circulação, "mas estão relacionadas a como o professor conduz a interação, num discurso mais autoritário ou internamente persuasivo" (ROJO, 2000, p.8).

Retrata a forma como as vozes sociais entram em conflito nos enunciados: a voz da linguagem cotidiana dos alunos, a voz mediacional do professor, a voz da ciência, e a forma como o professor integra essas vozes alheias em seu próprio enunciado. Aponta aí a diferença entre o grupo da escola privada, em que o professor escuta seus alunos, mesmo que dentro do padrão IRA, integra suas vozes, a própria voz e a da ciência em enunciados híbridos. Os alunos podem perguntar, comentar e são ouvidos, obtendo respostas, o que inverte o padrão IRA. Já na amostra da escola pública, ao contrário, o padrão IRA é mantido e "a voz dos alunos só é ouvida para complementar as do(a) professor(a)/livro didático/ciência", funcionando como "bonecos de ventríloquo do(a) professor(a). A conclusão da autora acerca dessa diferença encontrada nas amostras parece-nos relevante, pois afirma que a apreciação valorativa do(a) professor(a) sobre a palavra da ciência é autoritária, deixando de ser internamente persuasiva para os alunos, "afinal, o discurso autoritário é para ser repetido e não para ser questionado" (ROJO, 2000, p.10).

A pesquisa de Rojo vem reafirmar o papel determinante do professor nas interações em sala de aula, no fluxo discursivo, em que o conflito de vozes parece obscurecido pelo discurso pedagógico, reiterando a voz monologizada da ciência.

A crítica feita inicialmente em nosso trabalho à estreita vinculação entre dificuldades epistemológicas e conseqüências éticas no estudo da infância levou-nos a uma visão crítica da história da razão e dos procedimentos científicos. Assumimos um compromisso com a análise das práticas escolares, com os sentidos que veiculam no

discurso escolar, pedagógico, e seus efeitos na vivência cotidiana da criança na escola. Esse compromisso direcionou nossa escolha teórico-metodológica ao resgate da linguagem cotidiana dos alunos e nos coloca diante da possibilidade de darmos visibilidade aos conflitos obscurecidos nas interações de sala de aula, ou seja, nos dirigimos aos textos produzidos pelos alunos, e orquestrados pelas estagiárias.

A produção desses textos, contudo, é resultado da escolha metodológica e do tipo de pesquisa a que nos propúnhamos: deveria retratar as práticas, mas a pesquisa em si era também uma prática. O caminho alegórico representou nosso desvio, e foi construído a partir da proposta de Jobim e Souza como uma possibilidade para se estudar a infância. Por meio dele foi possível estabelecer com a turma um diálogo com os valores supremos da vida, possibilitando que as relações de sala de aula pudessem ser olhadas fora dos discursos homogeneizantes e dos papéis assumidos nas relações de assujeitamento dos alunos nos quais são nominados indisciplinados, e respondem como tal.

O compromisso ético da intervenção era oferecer à criança a possibilidade de "se ver pelo olho do outro" não enquanto homogeneidade racional reificada pelos modelos cartesianos, reiterando a voz monologizada da ciência – a criança enquanto ser raciocinante normal –, mas como pluralidade de sentidos, heterogeneidade, deslocando-a de seus rótulos identificatórios, fragilizando suas certezas acerca de seu lugar discursivo.

Nesse sentido, os textos são produzidos sob efeitos da intervenção. Eles respondem ativamente a ela, o que difere de "observações neutras" realizadas em sala de aula. Sua produção representa um desvio em relação às pesquisas de interação em sala de aula. As crianças foram questionadas em relação a seus lugares enunciativos, foram mobilizadas em relação às marcas identitárias escolares. Assim, o texto escolhido traz como conteúdo um conhecimento que nos pareceu precioso sobre uma aula de Ciências. Inédito, singular – palavra viva –, chão comum aos enunciados artísticos e aos enunciados cotidianos, conforme nos lembra Faraco (2003, p.32) sobre a tese de Voloshinov, pois ambos se materializam

na grande corrente da interação sociocultural e envolvem tomada de posição axiológica. Esse texto nos convoca, assim, a uma nova resposta, a tecer outro texto a partir do roteiro teatral criado pelos alunos. Remete-nos ao universo socioaxiológico no qual a criança fala e se posiciona, em maior ou menor grau, pois sua fala está contida na corrente dialógica, é refração semiótica, é voz social.

Assim, a posição de sujeito único que vê os outros sujeitos – objetos – e que, portanto, se coloca no exterior da história da sociedade, concede lugar ao exercício da intertextualidade que corresponde à interdependência das atividades que se desenvolvem no entrelaçamento social. Deixamos claro nosso interesse, nosso lugar e nosso papel.

Consideramos o roteiro apresentado a seguir uma comunicação cultural, uma denúncia ética na voz dos alunos, que retrata o lado obscurecido das pesquisas de sala de aula – a voz do aluno. O texto parte do padrão IRA e procede a um desvio, segue de um pedido de silêncio, ao desfalecimento de um de seus principais protagonistas.

PEÇA: **Aula de Ciências**

(Entra a professora)

Prof.^a: Bom dia, classe! (ninguém responde, continuam a conversar) Eu disse bom dia! Silêncio! Todos anotando o ditado: "Os vertebrados".

Puxa: Dá licença, professora. Sábado é o meu aniversário e eu quero convidar toda a classe e todos os professores. A senhora vai, né?

Prof.^a: Se eu puder eu vou. "Os vertebrados..."

Puxa: Ninguém precisa levar presente, viu?

Quieto: Eu não vou!

Prof.^a: É assim que se responde a um colega que está convidando para a festa de aniversário?

Quieto: Sábado eu quero ver um filme na televisão e eu não vou perder por causa de uma festinha besta.

Gêmeas: Você não vai fazer a menor falta.

Prof.^a: (gritando): Silêncio!

Puxa: Professora, o que eu vou falar é só brincadeirinha, tá? A senhora não vai na minha festa de calça comprida, né? (risos)

Gêmea 2: Eu nunca vi a senhora de vestido.

Puxa: A mãe dela falou que a senhora parece homem de tanto que anda de calça comprida.

Órfão: É que ela tem perna peluda.

Quieto: Não fui eu, já estou avisando.

Prof.^a: Quem foi? Eu vou chamar a diretora!

Órfão: Fui eu, pronto.

Prof.^a: Levante-se! (ele vai saindo) Eu não mandei o senhor sair.

Órfão: É que eu pensei...

Prof.^a: De pensar morreu um burro.

Órfão: Se eu sou burro a senhora é mula.

Prof.^a: Vou fingir que não escutei.

Puxa: A senhora não ficou brava com o que eu falei, né? Eu posso levar os livros da senhora depois da aula?

Órfão: Puxa saco!

Prof.^a: Muito obrigada, mas eu mesma posso levar.

Órfão: A senhora vai com a prof.^a de Educação Física?

Gêmeas: Ih, ela vai, é?

Prof.^a: As senhoritas gêmeas têm alguma coisa contra ela? Sabiam que ela é campeã de atletismo? Não é coisa de qualquer mané. Sabem quantas medalhas ela tem?

Gêmea 2: Mas a minha mãe não acha certo...

Prof.^a: O quê, posso saber?

Puxa: Isso de ela organizar time de futebol de meninas.

Gêmea 2: Isso mesmo. Futebol é coisa de menino.

Prof.^a: Coisa de homem! Quanta burrice!

Puxa: Eu também detesto futebol. Minha mãe diz que é coisa de gatinha.

Órfão: Ai, ai! Vai dançar ballet, então! (Puxa faz cara feia)

Prof.^a: Que ignorantes! As senhoritas porque são contra mulher jogar futebol e o senhor porque ridiculariza uma pessoa do sexo masculino que queira dançar ballet.

Adiantada: E a matéria? Posso sair? Para perder tempo aqui, prefiro ir lá fora.

Prof.^a: Não senhora! Ouviu bem?

Quieto: Então a senhora acha certo homem dançar ballet?

Prof.^a: Cala a boca, menino! Vamos esclarecer umas coisas...

Adiantada: É para anotar o que a senhora vai falar?

Prof.^a: Na cabeça, se é que alguém aqui tem uma. Todos prestando muita atenção. Todo mundo está sujeito a doenças emocionais e hormonais. Você (apontando para Quieto) poderá perder os pêlos que caracterizam sua masculinidade...

Quieto: Eu vou contar pro meu pai.

Prof.^a: Pode contar para o presidente da República. Você, seu idiota (o Órfão), poderá falar fino; você (Puxa) vai gostar de usar calcinha... (as meninas riem). E as senhoras, que estão rindo de burras, poderão ter bigode e barba...

Quieto: Professora, eu preciso sair, não estou me sentindo bem.

Prof.^a: O senhor vai continuar sentado, imóvel como uma pedra.

Adiantada: Ai, que fedor! Posso mudar de lugar?

Prof.^a: Não!

Puxa: Não dá para agüentar!

Órfão: Cagaram no mundo.

Prof.^a: Cuidado com o palavreado, rapazinho. Se alguém tiver passando mal pode sair. Isso acontece, é normal...

Gêmea: Normal para a senhora, que está longe. (a classe se desorganiza)

Prof.^a: Quietos, todos no lugar. O senhor está suando, está passando mal?

Quieto: Não tô sentindo nada. Alguém deve ter pisado em coisa de cachorro na rua.

Gêmea 1: Ele é doente.

Gêmea 2: Ele é doente, coitado.

Quieto: É de mim que vocês estão falando?

Gêmeas: Imagine...

Quieto: Não se metam. Mulher é bicho burro mesmo.

Adiantada: Eu não agüento mais, professora. Ele está ofendendo a gente.

Gêmea 2: Você nunca vai poder ser militar. (cochicham)

Quieto: Por quê?

Classe: (empurrando as gêmeas) Fala, fala!

Prof.^a: Fiquem quietos, pelo amor de Deus!?

Quieto: Por que eu não posso ser militar?

Gêmea 2: Porque você tem pé chato. Ninguém de pé chato pode entrar no exército.

Quieto: (agarrando a Gêmea 2) Eu te mato, eu te mato.

Prof.^a: O que é isso?

Gêmea 1: Ele tá matando a minha irmã. Larga ela!

Quieto: Eu vou matar as duas.

Puxa: (olhando para a professora) Ele quer matar as gêmeas.

Gêmea 2: Eu vou contar tudo para a minha mãe.

Órfão: (agarrando-o por trás): Larga ela.

Adiantada: Que cheiro horrível de novo. Olha só a calça dele (Quieto). Eu sabia que tinha sido ele.

Órfão: Porco!

Prof.^a: Tinha que acontecer tudo isso justo na minha aula? Larga a menina, eu estou mandando. (Quieto corre para a carteira, chorando).

Quieto: Se eu não matar elas hoje, amanhã eu mato. Vou pegar o revólver do meu pai e matar todo mundo.

Puxa: A senhora está ouvindo o que ele está dizendo?

Prof.^a: Ele vai se acalmar. Está um pouco nervoso, mas não vai matar ninguém, né?

Quieto: Vou matar a senhora também!

Órfão: Você devia é ir limpar essa bunda, que ninguém agüenta mais. Vai bater o sinal. Posso entregar as cadernetas?

Puxa: Posso entregar eu?

Prof.^a: Não! Vão ficar todos de castigo depois da aula.

Adiantada: A senhora está pensando que a gente é criança? Eu não fico nem morta!

Classe: Nem eu, nem eu...

Prof.^a: Ninguém sai, nem vai pegar nenhuma caderneta sem minha ordem.

Órfão: Logo agora que eu arranjei um emprego? Vou chegar atrasado.

Puxa! Professora, deixa ele, pelo menos.

Prof.^a: Ninguém sai.

Órfão: Posso sair ou não posso?

Prof.^a: (gritando) Não!

Órfão: Sabe de uma coisa? Eu não vou ficar no meio desse fedor. Não tô nem aí com a senhora. Me dá a minha caderneta. É minha.

(Toca o sinal. Avançam na mesa, pegam as cadernetas. O Quieto continua de cabeça baixa)

Prof.^a: Todos sentados! Ninguém sai! Quero vê quem manda nessa sala! Sentados, sentados! Deixem as cadernetas (tenta tomar as cadernetas e nada consegue). Vocês não podem fazer isso comigo...

(A professora, debruçada, chora. Os alunos estão saindo revoltados. Órfão vai até a mesa)

Órfão: Se isso der suspensão, a gente faz um abaixo assinado.

(Quieto grita de dor e desmaia. A professora, assustada, chama a classe de volta. Ficam olhando de longe, sem entender).

Entre os seis roteiros apresentados, optamos por proceder a uma análise de apenas um deles, a partir do qual traçamos algumas interpretações possíveis sobre a experiência escolar da criança.

Nossa análise procura dar relevância aos múltiplos sentidos que ele veicula, sem questionar suas evidências em relação à verdade das relações de sala de aula, pois procuramos deixar claro ao longo deste texto nossa posição em relação a ela. Interessa-nos estabelecer uma comunicação com a criança, intertextualidade, valorizando outros gêneros discursivos, atravessando os discursos homogeneizantes, dos quais ela costuma ser descartada.

Toda fala carrega um peso cultural. A fala da criança entra em uma rede de significações e discursos que são anteriores a ela. Sem dúvida ela fala de seu tempo, sua cultura e seu meio social. Nesse sentido, a criança que fala nesse texto não é uma criança concreta que enuncia uma fala individual, nem os personagens representam pessoas concretas que podem existir ou não em uma sala de aula. A peça retrata um diálogo tenso entre vozes, que carregam, a cada expressão, a história de sua construção e de seus usos, nos universos discursivos que as precedem. No entanto, o acabamento temporário que os autores dão aos seus personagens nos coloca em direção ao futuro, e nos leva a indagar, especialmente pelo seu final, o futuro das relações em sala de aula. Os autores, especialmente por meio de Quietinho, parecem delinear um horizonte de possibilidades futuras para si próprios, indagando seu devir. O acabamento que dão a esse personagem, em particular ao seu trágico final – seu grito de dor e seu desmaio –, parece denunciar um destino que eles podem, no personagem, talvez não em si mesmos, prever. O texto não apresenta, assim, uma réplica, mas um diálogo que fundamenta a fala dos sujeitos. É nesse sentido que entendemos que a criança fala seu tempo e sua cultura. Quando nos dispomos a ouvi-las observamos que elas evidenciam coisas que os adultos já não vêem mais – sonhos e ameaças – devido a sua suposta maturidade racional, que os leva a viver um cotidiano em que os modos de ser estão estabilizados, empacotados e espalhados na cultura de massa.

Curiosamente, trata-se de uma "Aula de Ciências", em que o tema escolhido são os vertebrados. Gênero? Ditado.

No entanto, o que eles mostram no texto é a complexidade com que nós, seres vertebrados, humanos, vivemos nossas experiências cotidianas: ser e estar na escola, e os conflitos que implicam essa "aula de ciências da vida humana". Ainda mais, eles parecem nos dizer que a ciência dos vertebrados precisa olhar melhor a experiência cotidiana dos humanos, expandindo seus gêneros, e não apenas ditando o que é ser vivo na escola, pois a palavra da ciência é autoritária e o discurso autoritário, como afirma Rojo ao concluir suas pesquisas, "é para ser repetido e não para ser questionado".

A peça trata de uma relação tensa entre personagens que se negam a ouvir o conteúdo que o professor tem a transmitir. Os alunos negam-se a responder à hierarquia institucionalizada em que o professor detém o poder discursivo, delimitando o que pode ou não ser dito, e de que modo.

A professora inicia com um "Bom dia, turma!", tendo como resposta a conversa e a indiferença dos alunos. Insiste em tomar o turno, repetindo: "Eu disse bom dia!", e em seguida pedindo "Silêncio!"

Esse monólogo "Bom dia!" (...) "Silêncio!" marca as formas possíveis de diálogo entre professores e alunos, que já discutimos no capítulo anterior e no qual, portanto, não vamos nos deter. Mas, aqui nos interessa debruçar sobre este intervalo entre Bom dia! e Silêncio!, que nos convida a perscrutar; a tomar a cena enunciativa em busca das vozes que a habitam, dirigindo nosso olhar ao desvio que o texto faz em seu gênero e conteúdo para o diálogo com a questão existencial que se coloca para a criança nos discursos escolares.

O início da peça retrata a estrutura discursiva canônica presente nas relações em sala de aula, em que a iniciação está na boca do professor, o qual faz perguntas apenas para obter as respostas esperadas e proceder à avaliação (IRA). Em seguida o professor tenta iniciar a aula, recorrendo a um gênero discursivo: o ditado sobre os vertebrados. É interrompido por um aluno que educadamente toma o turno para fazer

um convite para seu aniversário. A professora tenta retomar o turno com o conteúdo da aula e é novamente interrompida. Desse turno em diante a voz da ciência, que o professor assume muitas vezes como voz própria e única na interação em sala de aula, é interrompida na peça, dando lugar às vozes dos alunos, fazendo transbordar sentidos acerca de suas necessidades, de seus sonhos e assombros.

O universo axiológico no qual a criança dá sentido à sua experiência na escola presentifica-se de forma heterogênea, dando visibilidade à realidade fronteira da linguagem, a permanente dialogia em que se dá a produção subjetiva na escola, ao contrário do discurso pedagógico monologizante. No entanto, o modo singular como fazem o texto entonar convoca a direção de nosso olhar, novamente, para a forma com que a diferença adquire sentido na escola. Aqui, no entanto, o debate que se abre é em relação ao preconceito.

Com Zezinho, protagonista do texto do CBI-A, a diferença cognitiva se apresenta como a medida da norma e da forma como se dá visibilidade a ela no discurso escolar. Aqui, a diferença também surge comunicando valores culturais, contudo, dirige-se à questão da sexualidade, da diferença de gênero. O tema transcende o biológico, fazendo alusão aos significados culturais, e se apresenta de forma recorrente no texto. Seus sentidos aparecem nos discursos dos alunos de forma ironizada em relação à possível escolha sexual da professora.

A aluna Adiantada insiste em que a professora retorne ao conteúdo, e a professora retoma a explicação fundamentando cientificamente as diferenças sexuais e os desvios como doenças emocionais e hormonais (o discurso biológico como explicação conceitual para diferenças individuais). No momento em que retoma a explicação, Quietinho passa mal e pede para sair, mas a professora o imobiliza para que escute sua explicação – o poder do discurso sobre os corpos.

O desvio se presentifica: Quietinho surge silenciosamente representando conceitos e preconceitos. Quietinho não é a representação de um corpo, mas, o corpo que se presentifica na linguagem. Poderíamos pensá-lo como a origem de nossos preconceitos?

O roteiro parece comunicar outros sentidos para a divisão entre masculino *versus* feminino, não só genitais, hormonais ou cromossômicos, mas o modo como são discursivamente e culturalmente selecionados. Entretanto, logo após a explicação da professora, uma aluna se utiliza dessa mesma voz para definir o mal-estar de Quietto, expressando com relação a ele um julgamento de valor: "Ele é doente, coitado". Lá está o "outro".

Quietto, imobilizado, passa a ser alvo do preconceito dos próprios colegas, que relacionam sua masculinidade com seu defeito físico; ele reage com a promessa de morte, inclusive contra a professora, que tentava acalmá-lo.

O preconceito do ponto de vista discursivo, assim como o estigma, discutido no capítulo anterior, produz-se como efeito da norma, que, frente à heterogeneidade do humano, traduz-se na prática da medida comum, auto-referência do grupo a si mesmo, que luta contra seus próprios limites. Impossibilitada de reconhecer a diferença, a norma multiplica esforços para manter o equilíbrio e a valorização do campo de objetividade que proporciona. O preconceito instala-se aí, no horror ao vazio e na impossibilidade de arrojá-lo aos limites da norma, nomeando, transformando a diferença em "objeto lingüístico comparativo, um objeto subjetivado, adjetivado, para, na medida do possível, ser falado" (FRANÇA, 1998, p.209). Segundo a autora, o conceito de diferença está articulado na norma como desvio, retratando no preconceito a sua efetividade. Assim, ele só é possível por meio do processo de normalização, classificação, medição; é o que volta o grupo a si mesmo e o remete à semelhança, "por isso, a falta de semelhança na diferença".

Ele é a medida comum resistindo aos efeitos transformadores das heterogeneidades. O operador da norma no discurso dessa turma não é diferença cognitiva, mas a diferença sexual.

Se compreendida como estratégia das tecnologias de poder, que articula instituições disciplinares homogeneizando e unificando o espaço social, e não como parte natural do equilíbrio dos grupos, ela torna-se a medida comum que um grupo se auto-oferta, portanto, não é universal, mas sim contingente ao modo de operar das práticas sociais.

O pré-conceito é, assim, pré, é o conceito que não se atualiza, apenas repete, não reconhece a diferença, apenas repõe as forças centralizadoras da norma. Atua em forma de assédio monológico contra qualquer manifestação da diferença, do inédito. É, portanto, violência simbólica contra o que se insinua renovador. Até mesmo nos sonhos.

As crianças enunciam o preconceito social que recobre o universo de sentidos no qual o jovem está submetido ao fazer suas escolhas sexuais.

Efeito de uma voz refratada de um tempo em que se "tem que ser" como um ditado dos vertebrados. Que sentido faria a nós essa aula de ciências?

O trágico final da peça interroga o devir: todos sucumbem, inclusive a professora, colocando em evidência, na forma de suspense, o destino das relações escolares, e, de forma mais ampla, nossas práticas sociais contemporâneas. Estampa-se, simultaneamente, o sonho de exercer o contrapoder, talvez o poder da indisciplina, e o assombro, o choque com o destino de Quieto. Esta luta parece retratar o genocídio da cultura infantil: calados ou indisciplinados. Quieto parece o espelho que reflete o futuro para Órfão, e que no final deixa a todos perplexos, pois desfalece.

Estampa-se assim no texto a história do simulacro na escola retratada na peça pelo personagem Quieto. O texto produz também um outro simulacro – dos gêneros dominantes na escola e da voz da ciência. A professora não consegue enunciar uma só palavra além de "os vertebrados".

Contudo, os alunos representam os efeitos dessa voz, seus ecos e sua presença, em forma de preconceito. Os alunos também enunciam esta voz para homogeneizar um conceito acerca do masculino e feminino, que eles mesmos vinham indagando de forma irônica. A explicação da professora retoma a visão biológica como explicação para as diferenças sexuais; como justificativas para as práticas instituídas socialmente em relação aos desvios, biológicos. Contudo, a voz da professora aparece como ameaça sobre os alunos e sobre seus modos de ser. Mais que instruir e informar sobre diferenças entre ser homem e ser mulher, os alunos são ameaçados em suas condutas, o que retrata a linguagem não apenas descrevendo e interpretando o mundo,

mas constituindo práticas e identidades sociais. Retrata também como o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do "eu" através de processos discursivos. Nem professores, nem alunos, apenas o discurso. O discurso é uma violência que praticamos com os objetos.

O teatro nos abriu a possibilidade de um outro olhar sobre a relação entre aprendizagem, conhecimento e os gêneros discursivos escolares, particularmente das relações intersubjetivas que acabam por moldar subjetividades.

Enquanto autores e atores, os adolescentes enunciam seu tempo e as relações sociais que vivem. Essa enunciação é singular. Mas, considerando que os discursos são dialógicos e multivocais, portanto permeados por outros discursos e vozes, podemos entender que esses discursos se inscrevem na grande temporalidade, em permanente diálogo com outros discursos e vozes, entre passado e presente, mas também como "memória do futuro" (BAKHTIN, 1992) das relações em sala de aula. Embora a criança tenha sido excluída no diálogo com os adultos (é apenas "projeto do homem de amanhã", sem voz, é sempre falada por outros, pela ciência, mídia, escola, família; seu saber é menor, no sentido de valor, do que o do adulto ou o da ciência), ela retrata um saber de uma cultura – a da criança e do jovem – que foi excluído especialmente no que se refere às suas memórias de futuro, à projeção de seus horizontes.

Nesse sentido, interpretamos o desfecho da peça como um grande impacto que as guerras discursivas concretizadas nas relações em sala de aula podem levar. Seus efeitos? Quem sabe nos acordar do sono antropológico!

Do processo de assujeitamento ao discurso pedagógico, aquilo em que podem se transformar – e o desejo de matar, o desfalecimento, retratado pelo personagem Quieto – à possibilidade de uma voz contrária – a indisciplina.

A voz da ciência é ironizada e ao mesmo tempo assumida como própria. Há alteridade dialógica, no entanto eles a assumem como verdadeira para diferenciar-se de Quieto, delimitando as fronteiras identitárias. Ao mesmo tempo a recusam, por meio de Órfão, a voz dos indisciplinados.

Como vimos, as crianças retratam na peça um intenso debate entre vozes sociais que as sustentam enquanto sujeitos enunciadore e criam seus protagonistas de forma a retratá-las. Ao fazê-lo, abrem a possibilidade de discutirmos quem é, afinal, a criança: o sujeito da educação.

O personagem Quieto nos levou a uma análise sugerida por Silva (2000) como forma de problematizar a natureza da subjetividade pressuposta na teoria pedagógica. Os textos reunidos na obra colocam em questão os fundamentos da teoria do sujeito no campo educacional, por meio de uma análise de ficção sobre monstros. O monstro, tomado como pura cultura, expressa a preocupação com a diferença, a alteridade e sua limiaridade. Poderíamos, assim, pensar o personagem Quieto como o "outro" – monstruoso – para as leis da indisciplina e do poder que agrega? Enquanto "outro", ele estaria nomeado e diferenciado, estaria também afastado ou vencido. Mas não seu poder de assombro – a evidência da cena final. A existência do monstro é a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a *teoria do sujeito* nos leva a crer. Suas evidências – mesmo vencido ele assombra – não seriam a prova, não de sua existência, mas da inexistência desse "sujeito"?

Podemos pensar no personagem Quieto como o "outro" – monstruoso – que a cultura infantil (in)disciplinar representa e contra a qual luta? Além de ser nominado Quieto, é anti-social, nega-se a participar da festa de aniversário, tem sua masculinidade questionada pelo defeito físico, pela ameaça em perder os pêlos que caracterizam sua masculinidade, que cheira mal, tem problema no pé, deseja matar colegas e professora (quem mata é monstruoso, e é homem!).

Mesmo Órfão, aquele que desafina o coro da disciplina para afinar outro coro, o da (in)disciplina, que enfrenta, ameaça a professora, mesmo totalmente desqualificado por ela – "de pensar morreu um burro" –, fica atônito diante do desmaio de Quieto.

Relacionar o personagem Quieto com o efeito do discurso pedagógico pode nos fazer pensar que ele representa o *não eu* dos indisciplinados, o assombro,

aquilo em que poderão se transformar? Podemos concluir, assim, que este terreno diz respeito ao cruzamento de fronteiras, é deslizante, e em nada se parece com a calma com que o campo dos estudos do "sujeito" tenta descrevê-lo: como essencialidade, autonomia, consciência, liberdade, interioridade.

ÚLTIMAS NOTAS

Nessas últimas notas tecemos uma avaliação em relação ao compromisso social e político de nossa pesquisa. Nosso compromisso inicial formulou-se no sentido de restabelecer o laço entre o ser humano e a vida. Este laço, conforme direcionado por nossa orientação teórica, somente é possível através do "sentido". É o sentido que instaura tal possibilidade e nos dirige ao cotidiano das relações sociais, à complexidade e diversidade da experiência da criança na instituição escolar e aos conhecimentos que circulam nesse espaço sociocultural contemporâneo.

Ao longo de nossas discussões teóricas apresentamos algumas reflexões sobre os modelos de intervenção da psicologia, ressaltando a ênfase nas técnicas que orientam as práticas psicológicas nas escolas, sejam elas direcionadas às crianças, à formação de professores ou às instituições escolares.

Instauramos a dúvida em nosso exercício analítico sobre a lógica que nos habitou por mais de um século assentada em uma política buscada em certezas, dogmas e narrativas mestras. A psicologia, território notoriamente habitado por certezas e políticas de verdade em relação ao sujeito, à identidade, ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, sofreu um exercício permanente de desconstrução.

A análise das práticas sociais e históricas das instituições escolares, dos modos de subjetivação que preconizam, assim como as possibilidades que oferecem para que modos diferenciados de existência possam ser levados em conta, constituiu uma inquietação que percorreu nosso trabalho de ponta a ponta. Como se dá a experiência da criança em relação à diferença e à diversidade na escola contemporânea? Eis a pergunta que nos levou à produção deste texto.

Os caminhos propostos para a intervenção no trabalho de campo delinearam-se como uma forma de dar ênfase à experiência da linguagem e à experiência de si mesmo que as crianças têm na escola, desviando-nos de um método de conserto. Mas, o que tornou isso possível?

A resposta requer a representação de uma questão teórica fundamental: a alteridade. Desde o início do texto anunciamos definir de forma diferente nosso objeto: o sentido, portanto a dimensão simbólica do acontecimento. Ao seguir a orientação bakhtiniana do conceito de sentido nos deparamos com a diferenciação que o autor faz entre ciências humanas e ciências naturais, ou seja, a relação entre sujeito/sujeito (*eu/tu*) e sujeito/objeto (*eu/e/e*). As ciências humanas são ciências do texto. Bakhtin recusa a reificação do texto, conforme nos esclarece Faraco (2003, p.43), "pois atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo axiológico com o qual se interage", o que torna seus critérios de exatidão a "capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos", ou seja, "sobrepular a alteridade daquilo que é *outro* sem transformar em alguma coisa que o é *para si*".

Essa forma de conceber a pesquisa criou-nos inúmeros embaraços e algumas impossibilidades. A relação sujeito/sujeito na pesquisa implica conceber nosso objeto de conhecimento como texto – conjunto de signos (verbais e não-verbais), produto de um sujeito social e historicamente localizado (FARACO, 2003, p.42) –, o que lhe subtrai a condição de "dado" reiterável, sua condição de objeto. Ele deixa de ser aquilo de que falamos por meio de recortes e colagens, por meio da explicação científica. Só podemos apreendê-lo por meio de uma compreensão responsiva – o dialogismo é caminho possível –, e, assim, nosso lugar é o de constante deslocamento em direção a uma pretensão de poder "traduzir" a sua alteridade.

Os embaraços e impossibilidades por alguns momentos nos pareceram intransponíveis. Embaraço: como tomar a palavra alheia após um longo exercício teórico de demonstração das formas como essa palavra é historicamente reificada, diminuída, excluída. Trata-se da questão ética para com a palavra alheia. Das impossibilidades? Entre tantas, qual seria a que nos marcou em maior grau? Talvez a primeira, fundante da divisão entre duas vozes, duas verdades, duas visões de mundo, duas éticas. A primeira, que nos leva à fidelidade para com a tradução dos registros, o rigor para com a palavra alheia, podendo-se, assim, transcrever cada gesto, palavra, etc. A segunda, o abismo. A impossibilidade da tradução. Optamos

pelo segundo caminho e fomos habitados pela palavra bakhtiniana "compreensão responsiva". Seus efeitos nos levaram a nos debruçar sobre textos e a exercer a contrapalavra. Deparamo-nos aqui com o fim de qualquer pretensão de tradução da alteridade, pois a compreensão como resposta implica sempre o encontro de duas consciências, é operação sobre o significado, encontro de orientações axiológicas, que envolve sempre a dimensão de pluralidade, da plurivocidade social; enquanto a alteridade como mecanismo de tradução é o eterno retorno à própria língua.

Como consequência desse segundo caminho, tivemos que enfrentar o que anunciamos como "método dialógico". Uma tarefa complexa que nos exigiu ultrapassar a réplica conceitual que se anuncia inovadora: o diálogo, "palavra mil vezes 'mal-dita'", como nos lembra Faraco (2003, p.58), recuperando com profundidade e clareza o pensamento do Círculo de Bakhtin, palavra que não deve ser confundida com o estudo da forma-diálogo, seja na composição escrita, no texto dramático ou na interação face-a-face, como se faz na Análise da Conversação ou na Etnografia da Fala. Não é com o diálogo em si que se ocupa o Círculo de Bakhtin, mas com o complexo de forças que nele atua e que dá forma à significação daquilo que é dito, ou seja, o "simpósio universal".

Nosso desafio, então, era exercer a alteridade dialógica em campo, e também no texto. É nesse sentido que se inscreve nossa pretensão desse encontro com a criança, seu corpo físico, e seu corpo de sentidos. Ela é habitada por muitas vozes, recoberta por uma aura heteroglótica – eis nosso objeto já falado, e a possibilidade do encontro com as múltiplas vozes que o enredam. Penetrar nesse emaranhado de vozes, orientar-se na atmosfera heteroglótica, assumindo uma posição no contexto de circulação e nas guerras das vozes sociais.

Entretanto, a voz que queríamos fazer ouvir era a das crianças. Durante anos temos testemunhado o sofrimento de muitas crianças que fracassam na escola – crianças marginalizadas, excluídas, patologizadas, agonizantes, enfim –, e nesta pesquisa de campo tínhamos a pretensão de fazer falar essa dor, aproximando-nos das experiências cotidianas de crianças e turmas definidas como problemáticas:

nosso encontro com a dimensão simbólica do acontecimento. Tendo abandonado a pretensão de traduzir essa voz, nosso compromisso de fazê-la falar ao longo do texto resultava dos rastros da alteridade, deixados pela experiência na escola, pelo encontro com as crianças, seu corpo físico e de sentidos. Suas vozes surgem, então, de seus textos vivos, peças, personagens, contos, jogos e diálogos; em infinita estratificação, que de arremedo reafirmam a voz dominante, "representam" o discurso oficial; outras nos impedem de acedê-las, silêncio, impossibilidade de compreensão, rastros de dor; outras, singularidade, criação; outras, ruído absoluto, confronto, a voz indisciplinar. Nosso texto retrata, assim, a construção do nosso objeto falante, e não a fala empírica da criança.

Os dilemas que aproximam Zezinho e Órfão; a normalidade pensante que unifica a experiência escolar – ser burro ou inteligente. A dor de Quietos, a ameaça e destino dos fracassados, o silêncio impactante do fim da peça. Quietos é o próprio silêncio que fala. Porque a grande interrogação daquela turma indisciplinada dizia respeito a um silêncio, ao que ainda não poderia ser falado, mas que ali já estava convocado: o futuro da turma.

Recuperar a história dos corpos que habitam as instituições escolares como campo de batalha, a partir de acontecimentos concretos, é tentar narrar a história desses corpos como um alfabeto de dor.

Desse modo, tanto nas nossas práticas de campo quanto na escrita do texto buscamos a possibilidade de apreensão do conceito bakhtiniano de dialogismo. É o que evoca em nosso texto, também a sua dimensão do futuro.

Nosso compromisso ético e político resume-se, então, em "fazer circular vozes" e, assim, promover experiências voltadas aos processos de criação/ressignificação da condição humana. Para que uma voz instaure a possibilidade do singular – é a característica do enunciado para Bakhtin –, e para que possa ser ouvida, o pesquisador precisa saber se retirar. Sua presença se construirá sempre pela sua ausência, o que parece incompatível com a voz da ciência, que se deseja plena, transparente, verdadeira; quer permanecer. Autorar é posicionar-se na tensão

das vozes que desenredam as vozes dominantes; é trabalhar nas fronteiras. É destituir-se da ilusão do autor como indivíduo. É o dom da exotopia.

A questão ética entre o já-dito, a memória e as múltiplas vozes que nos instigam a perscrutar é o desafio para que a palavra não perca o vínculo com a vida, palavra viva, o sentido, elo entre a palavra e a vida. Não é palavra sedentária, remissão sedentária ao já-dito. Nesse sentido, para nós, o trabalho de campo, bem como o trabalho teórico, são sempre intervenção. Dessedimentar os sentidos, recompor sua memória, associá-los a outras memórias, gerando novas metáforas, eis o trabalho teórico de intervenção de caráter dialógico. Em campo, se nos dirigimos ao acontecimento – palavra evenemencial –, a intervenção se anuncia por pressupor o singular, o que não pode ser predeterminado. Experiência fronteira com o devir – o que pode ser insuportavelmente ameaçador. O pesquisador não deve perder de vista que o signo aponta sempre para o outro, desloca-se sempre na direção da vida. A direção pela qual a ciência da Modernidade caminhou na contramão, buscando sempre a compreensão universalizante do evêntico, perdendo, portanto, o elo entre linguagem e vida. O pesquisador tem que tomar decisões. É possível evitar o abismo. Para isso, o método deve dominar a pesquisa.

Nossa intervenção, contudo, permanece em aberto e requer maior análise do ponto de vista ético. Mesmo opondo-se à demanda de conserto, problematizando-a com professores, com os próprios alunos e com as turmas já estigmatizadas e desvinculando-a de resultados previsíveis para a instituição, atravessamos o terreno da Moral levando os alunos, professores, escola e a nós mesmos a nos indagarmos sobre quem somos, nas relações com nossas crianças, nossos alunos, nossos próprios filhos. Nesse sentido, a gramática do que somos não deixou de exercer seu papel e seus efeitos. Resta, contudo, avaliar se a forma reflexiva que promovemos acerca da indagação sobre quem somos em face da mediação pedagógica e dos efeitos normalizadores dos discursos escolares produziu efeitos. Teria ido nossa intervenção em direção de interrogar como meio de fixar ou corrigir o que somos, mantendo-nos na ambivalência dos modos contemporâneos de relação consigo mesmo: investimento

sobre o eu, pós-normalização por um lado e consumo de mercadorias simbólicas por outro – mercantilização de identidades –, ou, ao contrário, teríamos conseguido desestabilizar as certezas sobre as quais se assentam nossas verdades acerca de nós mesmos? Teríamos conseguido lançar possibilidades de jogar outros jogos de verdade, outros modos de vida? Pensar que podemos ser sempre outro, resistindo aos jogos de verdade que nos colocam em um território em que se é sempre o mesmo? Poder se pensar de outro modo, despojar-se de si. Ensaio de estranhamento de quem se é, em oposição à paralisação dos territórios subjetivos.

Estaríamos aqui arriscando uma aproximação entre Foucault e Bakhtin. Experimentar-se outro como um trabalho que vale a pena, na ética de Foucault; a consciência semiótica, atravessada pela infinita dialogia, a alteridade dialógica sempre desaloja a ilusão de unicidade, e aponta para o outro, para a possibilidade de atingir novas formas de consciência de si, tensão e inacabamento. Não podemos nos libertar da verdade histórica sobre o que somos, portanto não se trata de ser livre, autêntico ou original. A consciência de si não está livre do plurilingüismo dialogizado que a sustenta, da arena de vozes que a situa e ao mesmo tempo a descentraliza. Ela se dá entre o centro e a fronteira, entre as forças centrífugas desestabilizadoras e as verdades supostas pelas forças centrípetas homogeneizantes e monologizantes; ou, nossa experiência de si só pode se dar a partir da contingência de nossa determinação histórica. O dialogismo não prevê síntese, a ética do despojar-se de si é uma ética sem ideais. Trata-se do direito à diferença, à variação, ao diverso. São as lutas concretas por pequenas mudanças concretas, sem grandes ideais.

Caso nossa indagação acerca do que somos tenha nos permitido a desestabilização de nossas verdades, então ela tornou possível pensarmos novas formas de subjetividade, o que envolve a questão dos nossos laços com os outros e implica a reescritura dos códigos e territórios instituídos. Portanto, a escrita, a escuta deste "outro" – perigoso – que bordeja o que somos. E assim, desmanchar mundos, experimentar-se outro, em relação a si e em relação aos nossos laços com nossos alunos, com nossas crianças, com nossos filhos.

Com nossas indagações procuramos direcionar a questão à exterioridade, ao universo dos sentidos, às formas de produção de subjetividade na sociedade contemporânea. É a barbárie silenciosamente vivida no cotidiano das relações escolares, em que as crianças são nomeadas pelos termos da lei, da psicologia, pela pedagogia, ou outras especialidades, e por seus diferentes tipos de classificação, produzindo efeitos sobre seus corpos; pelas práticas que os colocam sob regimes disciplinares e de controle institucional contínuo.

Nas escolas, as gramáticas de nomeação e classificação dos alunos e turmas são tão estruturantes das relações que dificilmente um professor encontra outra forma de se aproximar de um aluno ou de uma turma. Já não sabemos mais nos aproximar dos nossos alunos sem dominarmos essas gramáticas. Aquela professora parecia impossibilitada de qualquer relação mais próxima, ou de qualquer outro tipo de aproximação com aquela aluna que pensava ser hiperativa. Estudava seu caso e se empenhava para saber em que consistia o problema da menina. Enquanto isso, sem poder escutá-la, relacionava-se com ela utilizando-se do poder institucional a fim de mantê-la sob controle até encontrar, na linguagem especializada, o nome que melhor se adequasse àquele caso. O outro à nossa frente tem que ser encontrado nos manuais dos especialistas, que têm por finalidade fixar as identidades, a normalidade pensante do aluno e do professor. Não nos autorizamos mais a pensar, sozinhos, sobre o que representa o fracasso das nossas crianças na escola; já não sabemos mais cuidar das nossas relações com nossos alunos. Elas nos remetem, em última instância, ao nosso próprio fracasso. Então basta da gramática do eu: "eu sou normal".

Reinterpretar a anormalidade ou os problemas de aprendizagem sob o referencial das teorias do discurso concedeu-nos outra tonalidade às questões de indisciplina, das identidades especiais, no contexto das instituições escolares.

Nossa proposta de intervenção não se dirigiu a tratar do futuro das crianças como projeção da vida – o tempo linear –, mas como vida porvir, nem como um espaço de conserto da anormalidade, de remediação, espaço terapêutico, mas talvez

de restauração,¹⁰ a arte da restauração, de restabelecer a beleza escondida nas/pelas palavras, espaços para o resgate da criatividade, não a expressão de uma criação individualizada, mas criação no sentido de interpretação, o inédito, o devir que o exercício da estética da criação verbal pode nos ensinar para com a estética da existência. A estátua, como nos mostrou Bakhtin, não é a forma do mármore, mas a forma do corpo; acrescida de qualificação, é idolatrada ou denegrida. A intervenção possibilitou-nos pensar outro tempo-lugar para as práticas escolares, educativas ou restauradoras. Tempo-lugar em que as práticas educativas possam se dar como descontinuidade, e a infância como acontecimento, instaurando a fecundidade do porvir e a possibilidade do dom da palavra. Palavra heterogênea, se dada como tal, instaura a possibilidade da singularidade, não a mímica da alteridade.

Vale então citar que, em resposta a uma certa provocação tão fecunda que nos foi dirigida durante este trabalho – "não estamos sendo falados pelo discurso da arte?"¹¹ – e que tanto nos perturbou, podemos responder temporariamente: chega de fazer arte com as crianças! Sei que isso não deve bastar. O exercício intelectual asseverado que realizamos foi uma tentativa de não deixar calar essa questão. A arte é sedutora! Essa é uma daquelas questões que devem adquirir um estatuto ontológico durante nossas práticas. Por isso, lembrando Benjamin, ela deve ser rebelde. O que estamos fazendo com nossas crianças? É a questão da alteridade a ser pensada no âmbito da intervenção. Brincar é uma das técnicas mais conhecidas de intervenção com crianças. Alfabetizar ou re-alfabetizar brincando, tratar brincando. Libertar ou normalizar brincando? Uma questão e tanto para se pensar a intervenção em psicologia. Uma questão que nos permitiu colocar lado a lado a

¹⁰A possibilidade de ressignificação dessa palavra nos foi concedida pela professora Tânia Baibich, da UFPR, durante o exame de qualificação deste trabalho.

¹¹Essa provocação feita pelo professor Gilberto de Castro, da UFPR, nos levou à experiência verdadeira dos efeitos de sentidos na produção textual. Não seria essa uma forma de se pensar a "aprendizagem"?

psicologia e a pedagogia em relação às suas práticas. Práticas de liberdade?! Futuro ou porvir? Conserto ou o exercício de dar a palavra?

A proposta de Jobim e Souza de incorporar a estética como estratégia política de intervenção nas ciências humanas nos permitiu delinear nossa tarefa de apreender a dimensão sensível da experiência da criança na escola a fim de promover novas formas de subjetividade.

A aproximação da estética com a psicologia representou o ponto de partida e desvio para apreender a complexidade da experiência do ser humano num mundo em permanente transformação. Com os conceitos de dialogia – alteridade dialógica –, exotopia e multivocalidade encontramos outros critérios para definir a verdade. A verdade é dialógica. Constitui-se no plurilingüismo dialogizado, no conflito permanente e sem síntese dialética possível. Assim, pudemos extrair a "verdade" sobre os sujeitos nos diferentes textos infantis trabalhados ao longo do estágio.

A verdade está inscrita no já-dito, na grande temporalidade. Está inscrita em sua condição constitutiva, em sua duplicidade. Não há verdade única e universal porque a verdade dos homens, da condição de sua existência, já é duplicada pela condição do signo. A verdade dos homens é a verdade dos signos. É a tensão permanente entre os efeitos das forças centrípetas e da ilusão de unicidade: uma língua, uma palavra, a criança, um sujeito universal. A consciência de si também deve ser pensada nessa tensão, como efeito do monologismo que habita as verdades dos discursos escolares: "*Eu sou normal*", "*inteligente e legal*"; de suas forças centrípetas e unificadoras, em oposição às forças centrífugas e de desunificação. O jogo antropológico é, assim, um jogo discursivo. A consciência de si, inscrita na multivocalidade, na estratificação múltipla das línguas que constituem o plurilingüismo dialogizado, é um jogo discursivo, e também um jogo especular: "não estou sozinho quando me olho no espelho, estou sob domínio de outra alma" (BAKHTIN, 1992, p.53). Essa imagem só pode ser compreendida a partir do universo simbólico em que nossa consciência está imersa. A consciência nasce de outra consciência. Vive e morre em estado de inacabamento, pois a vida, concebida como

acontecimento ético aberto, não comporta solução. É como incompletude e inconclusão que nossas identidades não comportam unificação, cristalização, mesmidade.

Os alunos retrataram em seus textos a consciência de si atravessada pela multiplicidade.

*Porque deus me fez assim:
 E minha mãe também micriou assim:
 Mas eu também penso:
 Eu sou nervoso e fico brabo e também me
 Irrito e também as vezes sou legal com meus amigos
 E também as vezes sou irritante.
 Eu sou assim
 (...)*

Mesmo que os efeitos do discurso institucional escolar tentem unificar os sentidos das experiências, ou da consciência de si nos textos de identidade que são vivenciados pelas crianças na escola, elas retratam, em seus dizeres, a tensão permanente, a contradição em relação a esses discursos unificadores, a arena de vozes que remetem sua consciência sempre para a fronteira; na intersubjetividade.

O teatro, o desenho, a literatura, o conto, os jogos e as brincadeiras tornaram-se ferramentas fundamentais que nos permitiram compreender a subversão do estabelecido, as linhas de fuga, os saberes nômades, aqueles que foram excluídos de um campo social, como o saber das crianças, dos indisciplinados, dos que não sabem ler ou escrever, de um certo modo. Neste sentido escutar as crianças proporcionou a nós exercer a alteridade necessária em relação a seus textos, permitindo que formas singularizadas pudessem deixar suas marcas – rastros de alteridade –, não apenas gramaticais no sentido da língua, mas dos seus sofrimentos e sonhos. Do lugar onde a língua e a vida não podem separar-se: o sentido. A alteridade dialógica é condição de qualquer língua viva. Com esse conceito, a maior lição: o que o pesquisador faz com seu outro? Essa questão nos convocou permanentemente, para que, ao definirmos nosso objeto – o universo simbólico no

qual a criança se inscreve –, pudéssemos pensá-lo em relação a nós mesmos, e assim proceder ao diálogo.

Nesse ponto procuramos aprofundar nosso exercício conceitual e analítico e aproximar o que é próprio da lingüística ao que é próprio da psicologia: a gramática, da língua e do que somos, sem desvincular língua e vida. A língua que deixa fora o sujeito, e o sujeito concebido fora da linguagem ou que a toma apenas como meio de expressão. Enfrentamos a questão da relação sujeito-linguagem-mundo.

Não criamos um método. A idéia de repetir a oficina como método seria um equívoco. Entendemos que proporcionamos, sim, uma discussão em profundidade entre sentido e subjetividade, em face do profundo mal-estar da escola contemporânea.

Para isso, foi fundamental saltar o muro e descentrar o foco das nossas ilusões. Rompemos com qualquer ontologia do anormal.

Assim, abriu-se a possibilidade para analisarmos os chamados problemas escolares sob um mesmo princípio, sobretudo as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais e a indisciplina nas séries mais avançadas do ensino fundamental. O princípio que regula o funcionamento discursivo.

Do desejo de aprender a ler e a escrever que ronda a maioria das crianças das sociedades letradas, independentemente de classe, gênero, à frustração que a experiência com as letras deixa em muitos, a marca da dor, quando a diferença adquire o sentido de desigualdade. "Zezinho descobre-se diferente e imediatamente sofre os efeitos desta diferença." A diferença não é indiferente, como se quer fazer parecer pelas políticas de inclusão. Ela pode, sim, esconder desigualdades e, com seus efeitos, paralisar e impedir muitos de aprender. Ser ou não inteligente: é a diferença a ser refratada no universo axiológico do discurso pedagógico. As palavras, em sua múltipla possibilidade de significação, instauram a dúvida. E, assim, o respeito às diferenças, como outras palavras, a exemplo de pluralidade, diversidade, tolerância, guardam, em sua ambigüidade, uma parte de verdade e outra de manipulação. Como afirmam Larrosa e Skliar (2001, p.11), são palavras que soam falsas quando ouvidas no interior de discursos dominantes no campo

político, educativo, cultural, ético, incluindo o empresarial. Palavras que funcionam como etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com a alta da boa consciência. Palavras que permitem "ocultar-nos atrás de nós mesmos" e ao mesmo tempo representarmos a alteridade que nos livra da "presença inquietante de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído, excluído, comunicado e, de novo, ignorado". Portanto, não é uma questão de QI, de distúrbio de aprendizagem, mas daquilo que a diferença gera enquanto efeito de sentido na experiência subjetiva da criança no processo de letramento escolar.

Assim, a experiência escolar da criança em face do processo de letramento possibilitou-nos retratar modos de produção de subjetividade – pertencer ao "clubinho" para ser normal – que se dão enquanto guerra discursiva, o conflito e a tensão em que se movimenta a consciência discursiva da criança. Experiência da linguagem, experiência da consciência de si, tensão, território movediço, que em nada se assemelha com autonomia, liberdade e independência do discurso institucional escolar.

Desse modo, abdicamos de falar do fracasso escolar por meio de um discurso político acusatório contra o discurso oficial reprodutor de desigualdades, bem como por meio de um discurso técnico-científico (a psicopedagogia aparece no cenário contemporâneo como a ciência autorizada a falar por meio desse canal), para falar do fracasso como o fracasso das nossas relações no mundo contemporâneo e da forma estranha com que temos vivido nosso presente.

A fragmentação da nossa vivência cotidiana, o deslocamento e descentramento contínuo de nossas identidades, os efeitos das forças desestabilizadoras sobre as formas de subjetividade levando a novos modos de agenciamento das experiências, desencaixados dos contextos locais e em permanente mutação, têm levado nossos relacionamentos sociais a compromissos sem rosto. Giddens aponta a conexão da tendência globalizante da Modernidade e a transformação da intimidade, diretamente relacionada à situação em que a construção do eu se torna um projeto reflexivo. A segurança ontológica dos indivíduos e coletividades, a confiança em pessoas, é substituída pela confiança em sistemas abstratos (mídia, ciência, tecnologia,

etc.). A globalização, fórum planetário em que se dão as relações sociais, econômicas e culturais, vem provocando transformações no espaço da vida pessoal. Instituições culturais nacionais, como as educacionais, tentam costurar as diferenças, nas palavras de Hall, homogeneizando as identidades, a língua, a cultura, como um eterno retorno à ilusão de unidade, mesmidade e totalidade. Porém, como forma de bem administrar as diferenças e a diversidade.

Assim, os sentidos da experiência que a criança tem de si na escola, a consciência de si, vão se constituindo na permanente tensão das vozes, que nos discursos institucionais costuram as diferenças sob o efeito da identidade da norma. Da multiplicidade heterogênea das práticas sociais aos discursos de identidade, e às identidades especiais como estratégia discursiva de controle social. Trata-se das políticas de identidade, das complexas relações entre identidade e poder; da complexidade da ação discursiva que produz efeitos sobre as diferenças, fazendo-as crer inerentes às pessoas.

Não se trata de dominação, nem de viver livre, mas de, juntos, comunicar-se ordenadamente. Trata-se, sim, de identificar as diferenças como forma de integrar a todos em um mundo semanticamente normal, inofensivamente plural e economicamente globalizado.

Com as políticas de identidade instituídas no texto escolar – curricular –, a partilha entre o normal e o anormal fixa quem somos nós e quem são os outros e, assim, administra e governa as fronteiras. As políticas de identidade representam o consenso combinando estereotipia, preconceito e exclusão. A forma de representar o outro, a mímica da alteridade, têm por fim capturar a potência desestabilizadora da diferença.

De Zezinho a Quietinho, uma estranha coincidência. Da 1.^a à 5.^a série os efeitos de sentido que as diferenças instauram sobre a experiência que a criança tem de si na escola. Quietinho é o silêncio que ameaça nosso presente e repõe a possibilidade de pensarmos sobre nossos horizontes. Convida a pensar a inércia

com que vivemos esses tempos, nossa impotência em relação ao futuro, nossa impossibilidade de sonharmos outros sonhos.

Os contos, os jogos, os textos de identidade, o teatro nos levaram a uma aproximação das problematizações por meio das quais o Ser da criança se dá, das práticas a partir das quais essas problematizações se formam, e permitiram uma reflexão com as crianças e professores sobre os processos de experimentação de si mesmo por meio desses instrumentos, dessas formas de linguagem. A experiência de si compreendida como resultado de um processo histórico e complexo no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui a própria interioridade. É a forma como a experiência de si que pode e deve ser pensada. Ela, como pudemos constatar, é algo transmitido e aprendido como tarefa da educação escolar.

Foi, assim, de um terreno movediço e ao mesmo tempo fortemente sedimentado que tentamos nos aproximar: o jogo antropológico da instituição escolar. As teorias e práticas pedagógicas e seu papel mediador na construção da experiência de si que as crianças têm na escola. A gramática de auto-interpretação para a expressão do eu e a gramática para a interrogação pessoal do outro. Com os princípios subjacentes às regras dessa gramática a criança constrói a experiência de si. Elas produzem textos e, ao mesmo tempo, os textos produzem as crianças. Os textos de identidade produzem e regulam a identidade de seus autores. Por meio dessa gramática as crianças aprendem muitas coisas, como se relacionar, se conhecer e se avaliar, tanto a si quanto ao outro, as diferenças e qualidades das outras pessoas, e aprendem que, apesar das diferenças, é possível viver juntas. Aprendem, enfim, a jogar o jogo e como jogá-lo legitimamente. Aprendem quem são elas e quem são os demais, em um complexo jogo social submetido a formas de regulação, no qual a pessoa descreve a si em contraste com as demais, no qual define e elabora sua própria identidade.

Esse caminho permitiu-nos analisar as práticas escolares e o processo normalizador institucional que carrega em sua sombra a atitude social e cultural de exclusão.

A análise profunda sobre a questão das identidades e das estereotipias nos levou a questionar quem somos nós e quem são os outros. Nesse ponto vale remetermos a questão à nossa própria identidade.

A inserção da criança no mundo da escrita e seus sentidos; suas estranhas contradições. Zezinho entra no clubinho e é feliz para sempre(?). O contraponto: a aluna B: "eu to copiando mesmo". Os textos dos alunos não deixam calar as questões decorrentes dos efeitos de sentido que a diferença e a diversidade produzem na escola.

Quem é, afinal, o sujeito da educação? O conflito de vozes que o sustenta em nada se parece com essencialidade, autonomia ou liberdade.

A infância por meio das narrativas das crianças nos possibilitou a aproximação daquilo que nossa suposta maioria tornou longínquo; esquecimento – nossa incompletude, nosso permanente estado de inacabamento, nossa insolubilidade. Esquecimento que nos poupa da dor com que sofremos a experiência de nossa própria escolarização. Então, suspender temporariamente esta desmemória é poder lembrar, na escuridão, "o valor enorme das palavras", e talvez se indagar: Somos o que somos, ponto!? Somos o que somos, deitamos cansados. Bezerros encourados. Órfãos de um tempo que perdeu os valores da cultura. Desterritorializados dos valores, das brincadeiras e dos sonhos. A arte de brincar com os pequenos virou arte, os sonhos nossos são pesadelos: guerra, violência, desemprego; e o poder devorador do capital que faz a guerra para não deixar morrer a tão hipócrita e sonhada consciência humanitária do Ocidente. Quietos! Cegos? Cabra cega... ouro ou prata? Besouro ou barata? Será possível que seja nisso que pensam em nos transformar?

Que a cegueira assombre, não pela nossa já instalada impossibilidade de ver, mas pela impossibilidade da alteridade mínima necessária para que possamos criar novos horizontes, sonhar outros sonhos. Que seus efeitos permitam a nossa

abertura para novos modos de vida, diferentes daqueles empacotados e espalhados pela cultura de massa. Que nos doa pela impossibilidade de sermos vistos pelos outros, como ferroadas nos olhos, que possamos nos lembrar da força do valor das palavras. Que não se deixe estancar a dor com que arrancamos o outro de dentro de nós.

Que esta dor não cale mais, que cale fundo nosso coração ou o coração do ser humano contemporâneo.

Iniciamos com um tom de recusa às demandas de conserto. Terminamos, contudo, em um tom de desconcerto em relação a nós mesmos.

Terminamos sem romantismo nem nostalgia, tampouco com esperanças e utopias. Terminamos em silêncio. Quietos! O silêncio perplexo que fala dos laços do nosso presente e do nosso desvanecimento em relação ao nosso futuro.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação escrita da linguagem. In: **IX Congresso Internacional da AFAL**. Campinas/SP, agosto 1990. Não publicado.
- ABAURRE, M. B. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **ABRALIN**, n.11, p.203-217, 1991.
- ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 1997.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 1945.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). Discourse in life, discourse in art. In: VOLOCHINOV, V. N. **Freudism**. Tradução de: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza para uso didático. New York: Academic Press, 1976. Não publicado.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** (a teoria do Romance). São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E.; ROCHA, M.; PROENÇA, M. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.11-33.
- BRUNER, Jerome. **El habla del niño**. Barcelona: Paidós, 1986.
- CASTRO, L. R.; JOBIM e SOUZA, S. (Org.). Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. **Psicologia Clínica**. Pós-graduação e pesquisa. Rio de Janeiro: PUC do Rio de Janeiro. Centro de Tecnologia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia, v.6, n.6, p.99-124, 1994.
- COPIT, M. S. Algumas questões para a reflexão do psicólogo escolar relativas à psicologia do desenvolvimento. In: PATTO, M. H. S. **Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p.414-423.
- CORRÊA, M. A. M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.28, p.69-74, 1992.

COUDRY, Maria Irma H. **Diário de Narciso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H.; GREGOLIN, R. M. **Poder fazer e não poder dizer**. 15p. 200-. (no prelo)

CURONICI, C.; McCULLOCH, P. **Psicólogos e professores**: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p.97-110.

DESGRANGES, F. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo espectador do teatro épico. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas (SP): Papirus, 1998. p.43-74.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p.113-126.

_____. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, São Paulo, v.17, Especial, p.1-9, 2001a.

_____. Bakhtin e a subversão do enunciado. In: **Conferência no Instituto de Letras da UFRS**. Porto Alegre, outubro, 2001b.

_____. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O Falante: que bicho é esse, afinal? **LETRAS**, Curitiba, n.49, p.159-170, 1998.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, L. C. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANÇA, S. A. M. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.203-215.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. (Org.). **Rethinking context**: an interactive phenomenon. Cambridge: U.P., 1992.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. O novo paradigma estético. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.121-132.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean**: explorations in the development of language. New York : Elsevier, 1977.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IANNI, O. Globalização: o novo paradigma das Ciências Sociais. In: ADORNO, S. (Org.). **A sociologia entre modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas (SP): Papirus, 1994.

_____. Re-significando a psicologia do desenvolvimento. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996. p.39-54.

_____. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

JOBIM e SOUZA, S.; CAMERINI, M. F. A. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: JOBIM e SOUZA, S. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

JOBIM e SOUZA, S.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica**. Pós-graduação e pesquisa. Rio de Janeiro: PUC do Rio de Janeiro. Centro de Tecnologia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia, v.9, n.9, p.83-116, 1997/8.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes 50 - Relações de ensino: análise na perspectiva histórico-cultural**, Campinas, p.41-54, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas (SP): Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p.267-302.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: armas e sonhos na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.281-295.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: _____. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-30.

LEITE, M. I. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas (SP): Papirus, 1998. p.131-150.

LEMOS, Cláudia T. Interacionismo e aquisição da linguagem. **Delta**, São Paulo, v.2, n.2, p.231-249, 1986a.

_____. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.10, p.5-15, 1986b.

_____. Processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de câmbio. **Substratum**, n.1, p.121-135, 1992.

LEOPOLDO e SILVA. Conhecimento e razão instrumental. **Psicologia USP**. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, v.8, n.1, p.11-31, 1997.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: JOBIM e SOUZA, S. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p.29-46.

MOYSÈS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.28, p.31-47, 1992.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996. p.57-72.

PAN, M. A. G. S. **Infância e discurso**: contribuições para a avaliação da linguagem. Curitiba, 1995. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2.ed. Campinas (SP): Pontes, 1997.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas (SP): Papyrus, 1998. p.25-42.

PFROMM NETO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar**: pesquisa, formação e prática. Campinas (SP): Alínea, 1996. p.21-38.

PLACER, F. G. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.79-89.

RAMOS, G. **Infância**. 32.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p.9-16.

ROCHA, M. L. A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: JACÓ-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. **Psicologia social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.183-194.

ROJO, R. H. R. **Um enfoque enunciativo da interação em sala de aula como gênero do discurso**: da heteroglossia e do plurilingüismo ao discurso autoritário. 11p. 2000. Não publicado.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas (SP): Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

_____. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

_____. (Org.). **Pedagogia dos monstros**. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SPERANCETTA, A.; PIOVESAN, V. P.; ALMEIDA, V. M. **Relatório de estágio em psicologia escolar**. Curitiba: UFPR-SCHLA-DEPSI, 2001. 224p. Relatório de estágio.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.) **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.17-33.

TEZZA, Cristovão. Polyphony as an ethical category. In ZILKO, B. (Ed.) **Bakhtin and his intellectual ambience**. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2002. p.292-300.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p.87-96.

VILELA, E. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. In: LARROSA J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.233-253.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. México: Hispânicas, 1987b.

_____. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.